Univ of
Toronto
Library

BINDING LIST JUN 1 1922

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXXVI

Janvier-Juin 1920

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

P
Educ
R

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Soixante-seizième

1920
Janvier-Juin

173104
25/7/22

PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1920

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

N^lle série. Tome LXXVI. N° 1 Janvier.

REVUE
Pédagogique

Observations psycho-pédagogiques[1].

Forçage de mémoire[2] et suggestion.

Dans des études parues ici même, j'ai plus d'une fois parlé de la « suggestion magistrale », en constatant qu'un grand nombre de nos élèves s'y conforment et qu'un petit lot seul s'y dérobe.

Qu'est-ce donc que cette suggestion, quelle en est la portée, quels en sont les avantages et les dangers, et quels pronostics pouvons-nous tirer de la tendance plus ou moins développée à s'y plier ou à s'y soustraire?

Ce qu'est la suggestion magistrale? Une chose en vérité formidable, à laquelle il n'est pas un maître, honnête homme, qui n'ait réfléchi sans frémir, songeant au pouvoir discrétionnaire qui lui a été commis sur des intelligences encore rudimentaires, et sur des volontés encore chancelantes. Voyez, au cours d'une lecture en classe, ou d'une explication, ou d'un commentaire, ces trente paires d'yeux braqués, vous dévorant du regard, ces visages comme pétrifiés et saisis de stupeur, ou dont le

1. Voir *Revue Pédagogique* (N^os de janvier et de février 1919).
2. J'emprunte cette expression au regretté Alfred Binet, dans son beau livre, *La suggestibilité*. Paris, 1900.

mouvement rythmique semble s'accorder au rythme même de votre pensée; voyez ces corps tous penchés en avant, qu'on dirait comme séduits, et réellement charmés. En effet, ils sont sous le charme; et l'enchanteur, c'est vous!

Mesurez-donc vos paroles en ces instants solennels : toutes, à l'aventure, les bonnes comme les pires, les plus sensées comme les plus irréfléchies, elles s'inscrivent sur cette cire tendre et molle, où leur empreinte se gravera peut-être pour toujours. Que de votre enseignement s'exhale un parfum de pureté morale, et je dirais volontiers de pureté intellectuelle; car, pour emprunter au grand poète sa forte métaphore :

> Le cœur d'un homme vierge est un vase profond.
> Lorsque la première eau qu'on y verse est impure,
> La mer y passerait sans laver la souillure.

Je vais plus loin : surveillez vos gestes, vos attitudes, votre diction; surveillez les moindres détails de votre ministère; car les enfants, mieux encore que les hommes, sont déterminés à se modeler sur leur milieu; leur mimétisme s'applique surtout aux actes et aux états directement perçus, et les exercices scolaires peuvent agir peu à peu sur l'esprit et sur la conduite. Sans doute, il n'est rien de plus séduisant dans la tâche du maître que de solliciter et de gouverner cette singulière aptitude à tout recevoir et à tout s'assimiler. Le jeune enfant, crédule par nature, ne cherche qu'à se laisser guider : il est toute confiance, il est tout respect. Sa soumission n'est pas de l'obéissance, c'est de la docilité; — une soumission volontaire, non seulement du geste et de la parole, mais, comme on l'a dit, du cœur et de l'esprit.

Et toutefois, si le maître a le droit de profiter d'une telle docilité, il a le devoir de n'en pas faire abus; car ces suggestions répétées sont susceptibles d'émousser la sensibilité, de déprimer l'intelligence, surtout d'atrophier la volonté. S'il constate chez tel ou tel une docilité trop passive, il devra s'ingénier à provoquer des réactions par lesquelles s'affirmera l'énergie et qui permettront à la personnalité de prendre conscience de soi. L'esprit de contradiction et d'indépendance, toutes les velléités de s'évader, de se libérer du joug, ne sont rien moins, sans

doute, que des vertus scolaires. Mais il est aisé de les réprimer si elles semblent n'être que des variétés de l'esprit de rébellion. Si, tout au contraire, on y découvre les premières manifestations d'une volonté qui s'affirme, il convient d'user à leur égard, non pas encore des encouragements qui les exaltent, mais de l'indulgence qui les tolère. En tous cas, elles méritent examen, s'il est vrai qu'elles impliquent une lutte des plus fécondes contre tous les entraînements de la suggestion ambiante.

Les diverses variétés de la suggestion scolaire provoquée ont été analysées expérimentalement par M. A. Binet dans un ouvrage cité plus haut. J'ai repris pour mon compte, sur mes élèves de Sixième du Lycée de Lille, trois de ses expériences, celles qui comportent, suivant ses propres expressions, des exercices de « forçage de mémoire », de « suggestion moyenne » et de « suggestion forte ».

En voici l'économie :

Un carton, sur lequel ont été fixés plusieurs objets disparates (voir plus bas) est présenté isolément à chacun des élèves de la classe, qui ont la faculté de l'examiner pendant vingt secondes. Après cet examen, les élèves sont renvoyés successivement à leur place, et, en prenant soin qu'aucune communication entre eux ne soit possible, on les invite tout d'abord à énumérer par écrit les objets qui ont frappé leurs regards : il s'agit de faire de ces objets une « très brève description ». Cette première partie de l'expérience ne fait pas double emploi avec la « description d'objet », déjà étudiée, vu le temps limité accordé à la vision; elle permet de préciser la plus ou moins rapide impressionnabilité de chacun. De plus, il sera fort instructif de comparer les réponses obtenues en cas de simple appel fait au souvenir, et en cas de forçage de mémoire. L'autre partie de l'expérience consiste à poser, à propos de ces objets, sans nouvel examen préalable, diverses questions auxquelles les élèves devront répondre également par écrit. Il y a trois groupes de questions. Le premier groupe est dit du « forçage de mémoire ». On demandera, par exemple, « par quels détails du costume se distinguent les deux Écossais porte-drapeau, dans la carte postale ». Le deuxième groupe est dit de « suggestion moyenne ». On demandera : « Le bon de monnaie de 0 fr. 05 ne porte-t-il pas de traces de pliage ? »

— Or, le billet ne porte aucune trace de pliage. Enfin le troisième groupe est dit de « suggestion forte ». Ainsi : « Dessinez l'empreinte du cachet de la poste figurant sur le timbre allemand ». — Et le timbre ne porte aucune empreinte de cachet postal.

Ces deux dernières épreuves sont, on le conçoit, de nature assez délicate et peuvent soulever quelques objections de principe : nous y reviendrons plus loin. J'insisterai d'abord sur le détail et sur les résultats de la première partie de l'expérience.

Première Partie.

Description d'objets après vision sommaire.

Le carton que je présente aux élèves est un rectangle mesurant 0 m. 30 sur 0 m. 23.

1° Au milieu, dans la partie supérieure, a été fixée une carte postale anglaise représentant la garde du drapeau d'un régiment de Highlanders. Les Écossais, en costume national, sont au nombre de huit, mais on ne voit qu'une partie du huitième, à l'extrémité gauche de la carte. Sur la carte, on lit, à gauche, la mention : *the Seaforth Highlanders*; et, en bas, à gauche : *the colours*.

2° Immédiatement au-dessous de la carte postale, un bout de crayon noir, introduit dans un court protège-pointe de métal blanc, a été fixé au carton par deux attaches de fil passant dans quatre trous qui percent le carton et se rejoignent au dos dudit carton.

3° Au-dessous encore, on voit un bon communal de la ville de Lille, d'une valeur de 0 fr. 05, vu de verso ; le bon porte deux signatures, mais aucun cachet de contrôle : le cachet de contrôle figure sur le recto ; il n'est pas visible du verso, même par transparence. Le bon ne porte aucune trace de pliage.

4° Au-dessous encore, le dessus d'une boîte d'allumettes de Suède, de couleur jaune, porte les suscriptions suivantes, dans cet ordre :

Impregnerade, paraffinerade
Säkerhets tändstickor
tända endast mot lädans plän
Junebro
Jönköping

Le mot *Junebro*, qui désigne apparemment le nom du fabricant, est imprimé en lettres rouges.

5° et 6° Dans les angles supérieurs ont été piquées, à même le carton, deux épingles à longue tige, l'une à tête noire, à droite, l'autre à tête bleue, à gauche.

7° et 8° Aux angles inférieurs ont été collés deux timbres, l'un à droite de 3 pf., allemand, de couleur brun pâle; l'autre français, à l'effigie de la semeuse, d'une valeur de 0 fr. 10, sur fond rouge brique, portant en surcharge rouge feu une croix de Genève et la valeur 5.

Le dépouillement de l'exercice de description après vision sommaire donnera lieu à quelques observations qui ne seront pas dénuées d'intérêt.

*
* *

Tous les objets fixés sur le carton ont-ils impressionné tous les concurrents, ou dans quelle proportion les ont-ils impressionnés?

Sur dix-huit élèves :

18 ont vu la carte postale;

17 ont vu le crayon;

17 ont vu les timbres allemand et français;

15 ont vu le bon communal;

12 ont vu le couvercle de boîte d'allumettes;

1 seul a vu les épingles.

Dans quel ordre les objets ont-ils impressionné l'organe?

La carte postale obtient 18 fois le 1er rang;

Le crayon obtient 12 fois le 4e rang;

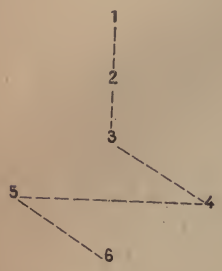
Le bon communal obtient 7 fois le 3e rang;

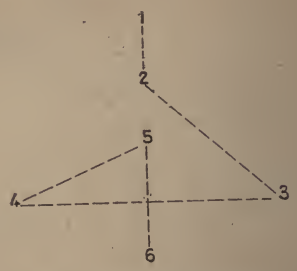
Le bon communal obtient 3 fois le 5e rang;

Les timbres obtiennent 10 fois le 4e et 5e rangs; 5 fois le 3e et 4e rangs;

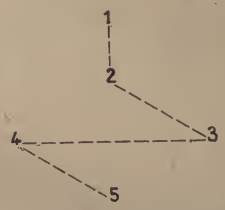
Le couvercle obtient 4 fois le 6e rang; 3 fois le 5e rang; 1 fois le 8e rang.

Autrement dit, l'organe s'est le plus souvent orienté dans deux directions, suivant les schémas ci-dessous :





Les nos 6, 9 et 13 présentent une orientation différente :

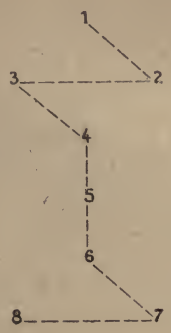


Mais deux de ceux-là ont omis de regarder le bon communal, et le dernier de regarder le crayon.

Le n° 2 s'oriente sans méthode; après avoir noté la carte, et les deux timbres, il remonte au bon communal, puis au crayon, et, réparant un oubli, ajoute le couvercle de la boîte :

Le n° 16 mérite aussi une mention particulière, puisqu'il est

le seul à noter la présence des épingles. Son orientation est la suivante :



C'est l'orientation normale, qui dénote un esprit singulièrement ordonné et maître de soi.

On remarque que la voie qui conduit du crayon (resp. du bon communal) aux deux timbres suit quatre fois la direction gauche à droite et six fois la direction droite à gauche [1]. On remarque surtout que l'impressionnabilité visuelle a été plus ou moins rapidement ou fortement excitée suivant la nature des objets. On ne s'étonnera pas que la carte postale ait attiré tous les regards : ses proportions relatives, le rouge des uniformes et des drapeaux, la position même de la carte le faisaient prévoir. Non seulement elle a été mentionnée par tout le monde, et en premier lieu, mais encore elle a été décrite avec une complaisance minutieuse. Pourquoi, par contre, le couvercle de boîte d'allumettes n'est-il noté que 12 fois sur 18? C'est sans doute par suite de la difficulté d'identifier l'objet, fort connu il est vrai, mais qui se présentait ici sous une forme anormale.

Quant aux épingles, qui n'ont obtenu qu'une seule mention, elles n'étaient que médiocrement visibles, et d'ailleurs elles risquaient fort d'être oubliées au voisinage de la carte postale, qui devait fatalement accaparer toute l'attention.

---

1. Parce que, malgré l'attirance du timbre français (plus connu) et sa couleur rouge, on a été déterminé par l'accoutumance, qui nous porte plutôt vers la droite que vers la gauche.

Voici quelques remarques de détail notées au cours du dépouillement :

1. *La carte postale.* — Quelques erreurs d'interprétation, ou interprétations confuses, sont à relever. Le bonnet à poil des highlanders devient, pour le n° 1, un « casque de hussard », et, pour le n° 6, un « chapeau très élevé, en peau »; pour le n° 15, c'est « une calotte », pour le n° 18 « un casque avec un panache ». Le n° 12 fait preuve de son originalité coutumière quand il dit que « les soldats ont des plumeaux (?) sur la tête », et le n° 7, dans une réelle hallucination, les voit « coiffés de bérets avec pompons au milieu », — ce qui est la petite tenue écossaise du temps de guerre.

On s'est intéressé au nombre des soldats, qui, d'ailleurs, nous occupera plus loin. Mais nos observateurs ne sont pas d'accord là-dessus; certains se contentent de parler de « quelques » soldats; ou d'un « groupe » de soldats. Le n° 3 en a vu « une huitaine »; les n°s 10 et 14 en ont vu « une dizaine », et le n° 16 seulement sept. Retenons ces chiffres; nous les comparerons plus tard avec les chiffres obtenus lors de l'exercice de suggestion moyenne.

On fait preuve d'hésitations analogues à propos des drapeaux; quelques élèves en distinguent bien deux; mais les n°s 1, 3, 13, 14, 17 et 18 n'en ont remarqué qu'un.

On a été, de même, fortement intrigué par la position de l'*at ease* qui est particulière aux Britanniques : la plaque de couche du fusil reposant entièrement sur le sol, et le canon tenu le bras allongé. C'est ce qui fait dire, sans doute, au n° 3 que « chacun porte *à côté de lui* un fusil », et au n° 9 « qu'ils se servent de leur fusil pour s'appuyer sur le sol ». Mais en tout cas le n° 14 fait erreur quand il les représente « au port d'armes ». — Ajoutons, pour être complet, que le n° 7, sous le coup de la même hallucination qui lui faisait coiffer ses Écossais d'un béret à pompon, en voit un « tenant une cornemuse ».

2. *Le crayon.* — Le crayon, on se le rappelle, est muni d'un protège-pointe; c'est ce qu'ont bien vu les n°s 12, 13 et 15, qui parlent, très justement, « d'un protège-mine ». D'autres, sans précision, ou abusivement, y voient « un petit étui » (n°s 3 et 18;

« un petit bout de fer » (n° 5); « un bouchon de fer » (n° 8); « un petit tuyau de métal » (n° 9)[1]; « une enveloppe de fer-blanc » (n° 10); « une gaîne de métal »; une pointe en fer » (n° 17); et même « un bout en cuivre » (n° 11).

Le n° 2 s'est efforcé de préciser la longueur du crayon, et l'estime à 6 ou 7 centimètres, ce qui est un peu forcé. Quelques-uns ont noté son dispositif d'attache : les n°s 7 et 10 disent qu'il « est fixé au carton avec deux petites ficelles »; le n° 15, qu'il « est fixé par un fil ». Nous reviendrons sur ces deux derniers détails à propos du forçage de mémoire et à propos de la suggestion moyenne.

3. *Le bon communal.* — Ce bon de papier-monnaie, d'une valeur de 0,05 était depuis peu en circulation à Lille lorsque j'ai proposé la présente épreuve (15 juin 1918). Plusieurs élèves n'ont pas manqué d'en mentionner la nouveauté. Le n° 2 dit que « c'est un billet nouvellement mis en circulation par la ville de Lille »; le n° 7, « un billet usité maintenant »; le n° 8, « un billet de l'occupation allemande »; les n°s 10, 12 et 15, « un nouveau billet de 0,05 de Lille ». — On est généralement frappé par la teinte bleue de ce billet (pourtour et valeur). — Le n° 8 a vu qu'il portait deux signatures[2], ce qui est juste; par contre, il n'avait pas à parler du cachet de la mairie, qui figure bien au recto, mais qu'il ne pouvait même entrevoir. Le n° 2 a distingué, sur ce billet, « des palmes » (ce sont en réalité des branches d'olivier) et le n° 18 des « faisceaux de licteurs » (ce sont en réalité des sortes de torchères). Le n° 10, dans une seconde d'hallucination, a lu, sur le billet, la mention : « Banque d'émission de Lille, en bleu, en dessous ». A la vérité, j'y lis tout autre chose, à savoir : « Le présent bon n'est valable que s'il est revêtu du timbre du service du contrôle de la ville ».

4. *Le couvercle de la boîte d'allumettes.* — Tous nos concur-

1. Si nous en étions encore à l'exercice de description d'objet (V. *Revue Pédagogique*, n° de février 1919) nous noterions, chez le n° 9, l'attitude « imaginative », avec tendances à interpréter : « La *noirceur* du bois à l'endroit de la mine, dit-il, accuse qu'il n'a pas été taillé depuis longtemps.... Il fut autrefois un beau crayon luisant, tout neuf, mais maintenant il touche à sa fin, et il sera jeté parmi les mille objets inutiles relégués dans le fond d'une armoire ou d'un bureau ».

2. Et le n° 12 n'y a vu que la signature du maire.

rents ont compris qu'il s'agissait d'un « couvercle » ou d'un « dessus » de boîte d'allumettes; d'ailleurs, ce couvercle était bien connu à l'époque puisque, comme le rappelle le n° 12, ces boîtes étaient vendues par le « Comité d'alimentation du nord de la France ». On ne doute pas non plus que la boîte n'ait renfermé des allumettes étrangères : il suffit, pour s'en convaincre, de remarquer les « quelques mots *étrangers* imprimés sur le papier jaune (n° 1) ». Quels sont ces mots? Le n° 9 a été frappé par le nom du fabricant : *Junebro*, « en caractères rouges sur fond jaune[1] »; les n°s 13 et 15 ont su lire aussi « Junebro »; le n° 16 « Janebro »; le n° 5 a seulement déchiffré « Unebo ». — Mais quelle est cette langue? — Du belge! répond le n° 11 : « ces mots étrangers ressemblent beaucoup au belge ». Après tout, il a passablement conjecturé, puisqu'aussi bien c'est toujours du bas-allemand. Pour notre n° 11, la boîte est donc « une boîte d'allumettes belges », et sa conviction est partagée par les n°s 2 et 6. Dans le Nord, d'ailleurs, l'allumette belge est et fut de consommation courante, et beaucoup plus répandue que l'allumette de la régie française, à plus forte raison que l'allumette suédoise d'origine.

5 et 6. *Les épingles.* — Non seulement le n° 16, unique de son espèce, a remarqué les épingles, mais il a eu le loisir d'observer que celle de droite était à tête noire, celle de gauche à tête bleue.

7 et 8. *Les timbres.* — On se rappelle que les deux timbres-poste occupaient les deux angles inférieurs du carton : à droite, le timbre allemand, brun pâle, d'une valeur de 3 pf., à l'effigie de la Germania; à gauche, le timbre français, à la Semeuse, rouge brique, d'une valeur de 0 fr. 10, avec le chiffre 5, en surcharge rouge feu, séparé du chiffre 10 par une croix de Genève de même teinte. Ce timbre fut émis dans les premiers mois de la guerre.

Je signalerai quelques erreurs ou méprises. On s'est trompé :

1° sur l'origine. — Notre n° 7, en effet, a vu *deux* timbres allemands.

2° Sur la vignette. — On a reconnu, sans grand mérite, l'effigie de la Semeuse; le n° 18 même l'appelle correctement « la Semeuse

1. Il s'est même rappelé « sakerests » (lecture fautive pour : *Säkerhets*).

de Roty ». D'autres, avec gaucherie, disent que « la République y est représentée semant du grain » (n° 2) ou bien que « sur ce timbre : se trouve une femme en train de semer » (n° 6). Quant au timbre allemand, il est assez exactement décrit par le n° 9 : « On a imprimé une tête de femme qui personnifie l'Allemagne ou Germania; son buste est recouvert d'une cuirasse ou cotte de mailles, et sur sa tête se trouve un casque [1] ».

La cuirasse et le casque sont aussi mentionnés par le n° 14; mais la couronne n'est pas surmontée d'une pointe, comme le dit le n° 8, influencé par l'idée du « casque à pointe ». — Il nous faut parler à présent d'une aberration dont a été victime le n° 13, modèle d'application régulière et de docilité. Il nous surprend donc quand il affirme que le timbre allemand représente « deux lions tenant un écusson ». Il n'y a pas l'ombre d'écusson, pas plus qu'il n'y a de lions. Cet élève, dans la description de la bomboine (v. *Revue pédagogique*, n° de janvier 1919) s'était montré parfait descripteur, avec tendances à l'interprétation et tendances imaginatives.

La suscription a été relevée trois fois. Le n° 11 a lu : *Deutsch Reich* (qu'il a écrit, par érudition, en caractères allemands); le 18 a lu : *Deutsches Reicht*; et enfin le n° 10 a cru lire : *Deutsch Reichspost*, ce qui est faux. S'il a lu cette mention, ce n'est pas sur le timbre qui lui était présenté, mais bien sur le fronton des Facultés de Droit et des Lettres dont quelques salles étaient occupées par un service postal allemand, et où les classes du Lycée furent installées pendant trois ans.

3° Sur la valeur. — La valeur du timbre français a été le plus souvent transcrite avec correction; toutefois, le n° 1 y reconnaît un timbre de 0 fr. 20 et le n° 8 un timbre de 0 fr. 05 [2]. Le timbre allemand a donné lieu à beaucoup d'autres fautes d'interprétation : pour le n° 8, c'est un timbre de 0 fr. 20; pour le n° 14, un timbre de 0 fr. 05 [3]; pour les n°s 9, 11 et 16, un timbre de 3 *centimes*; enfin, pour le n° 6, un timbre de 3 *sous*.

4° Sur la couleur. — Le timbre français est rouge brique, —

1. N'est-ce pas plutôt une couronne?

2. On a pris la surcharge pour la valeur primitive du timbre.

3. Il y a erreur de lecture (on a pris le 3 pour un 5); à moins qu'il n'y faille voir une confusion avec le chiffre de surtaxe du timbre français.

couleur tranchée, sur laquelle il n'y avait pas de doute possible. Mais la surcharge a provoqué les hésitations. Quelques-uns de nos observateurs ont signalé la présence de la croix rouge. Le n° 13 s'exprime avec propriété et précision : « timbre ayant, dit-il, comme surcharge une croix-rouge » ; de même, le n° 15 : « C'est le timbre de 0 fr. 10 (rouge) sur lequel on a mis une petite croix, rouge aussi ». Le n° 2 a commis une erreur curieuse dans son interprétation de la surcharge, s'étant figuré qu'il s'agissait d'une annulation de valeur ; pour lui « c'est un timbre français de 0 fr. 10 avec petite croix rouge et qui ne vaut plus que 0 fr. 05 ». Un autre (le n° 15) s'est non moins curieusement trompé lorsqu'il applique au timbre allemand l'idée de surcharge, qui en réalité ne convient qu'au timbre français : « Je vois aussi, dit-il, à droite, un timbre, mais un allemand, frappé pendant la guerre (erreur de fait, du moins pour ce qui est du timbre allemand) et augmenté de la taxe : c'est l'ancien timbre de 2 centimes augmenté de 1 centime ». — Nous avons là un cas bien marqué de contamination. Un autre cas intéressant de contamination est fourni par le n° 14 : « Une surcharge noire, dit-il, montre que c'est un timbre de Belgique occupée ». L'image de la surcharge (surcharge rouge) du timbre français a provoqué le rappel de l'image d'une surcharge réellement observée dans la série de timbres allemands qui avaient cours en Belgique pendant la guerre, et que connaissait notre n° 14. Cette surcharge y était imprimée en noir : d'où l'idée de surcharge noire.

On est loin de s'accorder sur la couleur du timbre allemand, qui, sans doute, n'a rien de tranché ; un seul élève a reconnu qu'il était brun pâle : c'est le n° 16, déjà félicité pour sa sûreté de coup d'œil. Le n° 9 le voit « brun » ; le n° 15 « marron brun » ; quatre autres le voient marron (n°s 2, 8, 10, 13) ; le n° 1 le voit « jaune-clair » ; le n° 6 le voit « rose » ; le n° 14 le voit « vert » ; le n° 18 le voit « noir ».

Ces divergences viennent donner raison à ceux qui déplorent le trop grand nombre de demi-aveugles dans notre clientèle scolaire ; — en tous cas, plus d'un de nos sujets se sont révélés ici, comme disent les Anglais, « colour-blind », aveugles pour les couleurs ; et l'on sait l'énorme pourcentage des « daltoniens » par le monde, sans compter les daltoniens inconscients : nous revien-

drons sur ce point dans notre chapitre sur le forçage de mémoire.

Avant d'en finir avec cette première partie de l'expérience, je dois étudier à part un résultat déconcertant; c'est la singulière élucubration du n° 10 *bis*, — un élève faible, qui n'est pas, tant s'en faut, en classe du moins, un plaisantin, qui est surtout un pauvre d'esprit. Voici son travail qui, pour l'étrangeté, mérite un examen particulier : « Il y a, sur le carton, des soldats, puis un crayon, puis un billet de 0 fr. 05, puis deux timbres de chaque côté du carton. Tout cela indique la poste. Elle est décrite par les hommes qui vendent les timbres et qui reçoivent l'argent. Alors, ils écrivent avec un crayon les lettres de poste (?). Les hommes sont ici au bureau, où ils font ce service. C'est ainsi que la poste fait et vend les marchandises. Elle visite les lettres et on y met un timbre; quand le timbre est mis, elle passe (?) et on y met un cachet. C'est donc que le timbre a servi et que l'on ne peut plus le faire aller deux fois. »

Nous ne pouvons d'abord refuser à notre sujet une certaine aptitude à regarder, sinon à observer. Sur 8 objets, il en a vu cinq : c'est une honorable moyenne. Mais ajoutons aussitôt qu'il n'a garde de se conformer aux conditions de l'expérience. On lui demandait une description des objets : il n'en a rien décrit. Après en avoir donné une sèche nomenclature, il dévie de la façon la plus inattendue, et plutôt que de s'en tenir à la description, qu'il jugeait, sans doute, des plus banales, il prétend faire œuvre personnelle, surprendre le lecteur par la force de son invention. Il y a de la suffisance dans son cas, et certaine prétention qui est le lot des intelligences débiles. Notre n° 10 *bis* s'est donc évertué à trouver un rapport de sens, un lien entre les objets essentiellement disparates qui garnissaient le carton. Poursuivant un dessein d'une logique apparente et toute superficielle, il développe la trame de ses puériles associations d'idées : *ces hommes* (il n'y a pas reconnu des soldats, et quels soldats!) ces hommes sont ici « au bureau » (où donc a-t-il pris ce bureau?); ils vendent *des timbres*; ils reçoivent *de l'argent*; puis ils écrivent avec *un crayon* des lettres de poste.... Et c'est ainsi qu'en passant par l'incohérence foncière il aboutit à l'absurdité!

Deuxième Partie.

La 2e partie de l'expérience comporte trois séries d'exercices : le forçage de mémoire, la suggestion moyenne, la suggestion forte.

A. — Forçage de mémoire.

Le forçage de mémoire consistait à provoquer un simple rappel de souvenirs. Il n'y avait encore là aucune tentative d'emprise sur la volonté ; c'était une simple sollicitation de réviviscence.

Le forçage de mémoire comprenait trois questions :

1° Par quels détails du costume se distinguent les Écossais porte-drapeau ?

2° Quelle est la couleur du timbre allemand ?

3° Quelle est la longueur totale du crayon ? la longueur du protège-pointe ?

1. Par quels détails du costume se distinguent les porte-drapeau ?

Un coup d'œil jeté sur la carte postale permet de distinguer deux groupes de Highlanders : un groupe de trois à gauche ; un groupe de cinq occupant le centre et la partie droite de la carte. Ce deuxième groupe seul nous intéresse ici : c'est la garde des drapeaux. Les soldats qui la composent se distinguent sans doute de ceux de gauche par deux détails du costume (l'écharpe rouge en sautoir, et le plaid écossais). Mais nous négligeons ces différences, puisque la question portait seulement sur les détails de costume par lesquels les deux porte-drapeau se différenciaient de leurs camarades.

Les deux porte-drapeau sont des officiers, formant groupe avec trois sergents. Ils se distinguent de ceux-ci par la ceinture dorée et le poignard ; par les bordures de leur tunique qui sont dorées et non argentées ; par la disposition de leur écharpe de soie, qui est posée sur l'épaule gauche et non sur la droite ; par le tablier de poil qui est orné de six effilés en pendentifs de couleur jaune, tandis que les autres n'en portent que deux, de couleur noire.

Certes, il était besoin d'une surprenante acuité visuelle pour

que ces détails fussent distingués par l'attention, dans un espace de vingt secondes, alors que maint autre objet la sollicitaient. Un très petit nombre d'élèves ont réagi correctement devant cet appel fait à leurs souvenirs. Un seul, le n° 10, signale « une ceinture de cuir pour tenir le drapeau », mais il ajoute que les porte-drapeau ont « le chapeau orné de plumes blanches » (leurs camarades l'ont aussi). Plusieurs posent la question sans y répondre : ce sont les n°s 1, 5, 8, 18. Le n° 13 figure son ignorance par un point d'interrogation; le n° 15, qui s'était d'abord aussi contenté d'un point d'interrogation, se décide, après rature, à déclarer qu' « ils sont habillés comme les autres ». Le 17 avoue qu'il « ne se rappelle plus ». Le n° 7 s'explique plus longuement : « Je ne sais pas l'insigne des porte-drapeau écossais, car je n'ai pas pensé de voir cet insigne ». Le n° 16 constate qu' « ils se distinguent par les lignes dorées de leurs manches et par leurs drapeaux », ce qui est juste. Dire, comme le n° 14, qu' « ils ont une petite jupe à carreaux et une espèce de plumeau sur leur bonnet à poil, et des guêtres blanches », c'est décrire les Highlanders en général, et non pas nos porte-drapeau. Un autre (c'est le n° 11) « n'a pas remarqué que les soldats différaient l'un de l'autre »; il conjecture toutefois que « ce sont des sous-officiers ». Le n° 3 explique prudemment qu' « ils diffèrent par les différentes couleurs de leurs habits ». D'après le n° 9, « ils n'ont pas de fusils » (c'est assurément vrai) et « portent de nombreuses décorations » (c'est manifestement faux). Pour le n° 2, ils ont « un vêtement rouge et une ceinture dorée » (c'est exact); — « ils ont le sabre, les autres le fusil » (ils n'ont pas le fusil, mais ils portent un poignard); — « ils ont un pantalon noir » (inexactitude).

Nous sommes à présent en plein domaine de l'interprétation et de la fantaisie. Le n° 6 prétend avoir vu que « l'un a un veston rouge, l'autre vert mélangé de gris; le 1er une veste ouverte au milieu, le 2e complètement fermée ». Le n° 12 conjecture que « leur jupe est plus petite et plus belle »; il ajoute qu' « ils ont sur la tête une calotte de même couleur que leur jupe, mais avec deux rubans dépassant derrière »; (ce ne sont pas des rubans mais des touffes de poil d'ours). Il ajoute, abandonnant l'attitude du descripteur, que « le porte-drapeau est plus beau et peut-

être le plus patriote ». Enfin, le 10 *bis*, atteint encore d'aberration, leur prête « une casquette rouge et une veste bleue »! Ces derniers se contentent d'imaginer en quoi les porte-drapeau pourraient bieu se différencier des autres Highlanders.

2. Quelle est la couleur du timbre allemand?

Nous avons déjà parlé de ce timbre à propos de la description de début. La teinte en est brun pâle, tirant sur le jaune, et voisine du bistre : ces diverses notations (et j'y ajoute encore le marron clair) sont recevables; toutes les autres doivent être rejetées; elles sont l'indice d'une cécité des couleurs totale ou partielle.

Un seul élève s'est arrêté à la nuance brun pâle. Le n° 5 donne bistre; les n°s 9 et 13 donnent marron clair; les n°s 8, 15 et 18 s'en tiennent au brun sans épithète. Les n°s 2, 3, 10, 12, 14[1] préfèrent le marron, ce qui est trop foncé; le n° 1 le jaune, ce qui est un peu pâle. Nous ne saurions admettre ni le gris du n° 16, ni le vert foncé du n° 11, ni le gris-vert du n° 17, ni le vert pâle du n° 7, ni surtout le rose du n° 6.

Notons enfin la double aberration du n° 10 *bis* : « Celui de droite est rouge, dit-il, et celui de gauche est bleu ». Il a vu à droite le timbre français rouge, qui est à gauche; et, quant à celui de droite, il l'a vu bleu par influence du bon communal.

On se rappelle que, sans y être sollicités, quelques-uns s'étaient prononcés tout d'abord et d'eux-mêmes sur la nuance du timbre. La plupart de ceux-ci ont sensiblement persisté dans leurs premières appréciations, qu'elles fussent erronées ou conformes. Ainsi :

Pour le n° 1, le timbre qui était d'abord jaune clair, est jaune au forçage.

Pour le n° 2, le timbre qui était d'abord marron, est marron au forçage.

Pour le n° 13, le timbre qui était d'abord marron, est marron clair au forçage.

Pour le n° 10, le timbre qui était d'abord marron sur fond blanc, est marron au forçage.

---

1. On lit d'abord, sur la copie du n° 14, la mention « brun touchant sur le... », mais cette mention a été raturée, — ce qui témoigne d'un louable effort dans la recherche.

Pour le n° 15, le timbre qui était d'abord marron brun, est marron au forçage.

Pour le n° 9, le timbre qui était d'abord brun, est marron clair au forçage.

Pour le n° 16, le timbre qui était d'abord gris, est gris au forçage.

Pour le n° 6, le timbre qui était d'abord rose, est rose au forçage. (Ce qui est un fâcheux entêtement.)

D'autre part, voici d'heureuses rectifications :

Pour le n° 14, le timbre qui était d'abord vert, devient marron au forçage.

Pour le n° 18, le timbre qui était d'abord noir, devient brun au forçage.

3. Longueur du crayon.

On demandait quelle est la longueur totale du crayon et la longueur du « protège-mine ». La longueur totale (crayon et protège-mine) est de 0,053; la longueur du protège-mine est de 0,023.

Nous serons donc en droit de féliciter pour la justesse de leur coup d'œil ceux qui sont restés dans les limites de 4 à 6 centimètres pour le crayon, et de 1 à 3 centimètres pour le protège-mine.

Le n° 10 s'est le plus sensiblement rapproché de la solution; la longueur totale est, pour lui, d' « à peu près 5 centimètres »; celle du protège-mine d' « à peu près 2 à 3 ». Puis viennent :

Le n° 15 avec 5,5 et 5 (excellente approximation de la longueur totale);

Le n° 8 avec 5 et 3,5;

Le n° 13 avec 5 et 1;

Le n° 7 avec 4 à 5 et 1;

Le n° 9 et le n° 14 avec 4 et 3;

Le n° 7 avec 4 et 1.

Deux élèves, le n° 2 et le n° 16, sont les seuls dont l'erreur mérite d'être relevée : pour celui-ci, la longueur totale est de 15, celle de l'étui est de 10; pour celui-là, la longueur totale est de 20 et celle du protège-mine de 5.

Quatre autres ont jugé bon de s'aider du dessin. Les n°s 5 et 7 figurent par une double ligne la longueur totale du crayon et

celle du protège-mine; tous deux pêchent par défaut; les lignes du n° 5 mesurent en effet respectivement 0,02 et 0,015; celles du n° 7 respectivement 0,025 et 0,01. L'erreur est moins sensible chez le n° 5 qui s'est contenté de son schéma sans appréciation numérale; elle est plus choquante chez le n° 7, du moins en ce qui concerne la longueur totale, qu'il estime de 4 à 5 centimètres (ce qui est assez exact au surplus, mais ne concorde en rien avec sa description linéaire, puisqu'il figure sa longueur de 4 à 5 centimètres par un trait qui n'en mesure réellement que 0,025).

Les n°s 1 *bis* et 12 donnent, fort gauchement, à leur dessin, la forme d'un crayon. Leurs estimations pêchent l'une par défaut (n° 10 *bis* : resp. 0,027 et 0,01); l'autre par excès (n° 12 : resp. 0,07 et 0,02).

Un seul élève, dans la 1re partie de l'expérience, avait estimé spontanément à 6 ou 7 centimètres la longueur du crayon : c'est le n° 8, qui, lors de l'exercice de forçage, a très justement rectifié, en abaissant cette longueur à 0,05. Cette dernière rectification, avec quelques autres mentionnées précédemment, prouvent, s'il en était besoin, l'intérêt pédagogique du forçage de mémoire; c'est d'ailleurs un des procédés qui nous sont le plus familiers, — procédé courant dans nos interrogations orales, réelle maïeutique scolaire.

B et C. — Suggestion moyenne et suggestion forte.

La 2e et la 3e série comprennent des exercices de suggestion moyenne et de suggestion forte.

Je dois confesser les scrupules qui m'assaillirent lorsque je me résolus à proposer une telle variété d'épreuve. Je n'ai passé outre à ces scrupules qu'en considération du but poursuivi, mais avec le ferme propos de ne point renouveler souvent une expérience dangereuse et troublante. Le maître ne peut en effet, sans trouble, s'astreindre à spéculer sur la force de suggestion dont il dispose auprès de son jeune auditoire, à violenter sa confiance, et abuser de sa docilité. Il ne peut non plus le faire sans danger, puisqu'il court le risque majeur d'éveiller dans ces âmes toutes neuves un soupçon de tromperie, et s'expose à saper les fondements de son autorité. Ce n'est donc pas sans appréhension que j'ai dicté ces deux groupes de questions :

Suggestion moyenne.

1. Combien avez-vous compté de soldats sur la carte postale ? n'y en a-t-il pas sept ?

2. Le billet de cinq centimes ne porte-t-il pas la trace d'un pliage ?

3. Les deux épingles ne sont-elles pas fixées au carton au moyen d'un fil ?

Suggestion forte.

1. Dessinez le cachet de contrôle figurant sur le billet de Lille de 0,05.

2. Le frottoir de la boîte d'allumettes a-t-il déjà servi ?

3. Dessinez l'empreinte du cachet de la poste figurant sur le timbre allemand.

Je me suis efforcé, dans le choix des questions, d'en varier et d'en graduer la portée.

Les deux premières questions de suggestion moyenne sont en vérité insidieuses. Si l'on considère d'une part que la courte durée de l'examen sensoriel implique l'imprécision des images qui en sont le résidu ; s'il est vrai d'autre part que la carte postale renferme sept soldats, plus une fraction seulement du huitième, l'enfant ne sera-t-il pas fortement engagé à confirmer le chiffre de sept qui lui est suggéré ? et quelle ne sera pas sa force de résistance, si, malgré la séduisante invitation du maître, il se décide pour un autre chiffre ? — Et, quant aux épingles (qu'un seul élève, comme on sait, a su voir et mentionner), sans doute elles ont été piquées dans le carton ; mais pourquoi n'y seraient-elles pas fixées par un fil, comme le sont et le crayon et la carte postale et le bon-monnaie ?

La 3e question, sur les traces de pliage du bon communal, sollicite, chez le sujet qui n'en a eu ni la vision directe ni la sensation distincte, une réponse affirmative, d'ailleurs conforme à la vraisemblance, par analogie avec le nombre infini de billets que nous avons *vus* et qui portaient de telles traces de pliage.

La suggestion forte n'a rien d'insidieux. Comme son nom l'indique, elle prétend vaincre toutes les résistances, triompher de tous les doutes, et s'imposer à l'esprit. Car il ne s'agit pas de savoir si le bon de Lille porte ou non le cachet de contrôle ; il s'agit de reproduire le dessin de ce cachet ; et, de même, il ne

s'agit pas de savoir si le timbre allemand porte le cachet de la poste; il s'agit d'en dessiner l'empreinte. Ce sera l'indice d'une volonté forte, si quelqu'un se rencontre, qui, posant la question préalable, objecte qu'il n'y a pas de cachet postal au timbre, et qu'il n'y a pas de cachet de contrôle au bon de monnaie. La volonté apparaîtra même plus forte quand elle niera la présence du cachet de contrôle; car s'il est vrai que le côté du bon de monnaie présenté sur le carton soit exempt de tout cachet, il n'en est pas de même pour l'autre côté, qui porte l'estampille officielle. La présence de ce cachet, connue du plus grand nombre, était donc de nature à jeter la confusion, — une confusion que je préméditais — dans l'esprit de mes sujets. Ceux qui triomphèrent aussi de cette confusion ne paraissent pas susceptibles de suggestion.

Reste la question du frottoir. Le frottoir de la boîte a-t-il servi? Il est entendu que nous n'en savons rien, puisque le carton ne nous offre que la partie supérieure de la boîte. On voulait s'assurer si la suggestion serait assez forte pour provoquer par hallucination l'image du frottoir, ou si, échappant à la suggestion, on se contenterait de déduire les raisons qui pouvaient faire présumer que le frottoir avait servi; — bref, on escomptait, à cette occasion, d'intéressantes attitudes.

Quelle contenance observa la classe pendant la dictée des questions et au cours de l'épreuve? Au début, aucune manifestation de surprise. La question du frottoir suscita quelques rires isolés, et celle de l'empreinte postale quelques sourires. Lorsque je demandai si les épingles étaient fixées au carton, je surpris un coup d'œil du n° 8 à son voisin. Le n° 8, d'ailleurs, ne cessa de témoigner, d'un bout à l'autre, de l'embarras de son esprit : il semblait qu'une lutte s'y livrât entre sa docilité exemplaire et ses intimes convictions; mais comme on le verra, c'est plutôt la docilité qui l'a emporté. Le n° 1, bien connu aussi pour sa soumission, paraît hésitant, gêné, perdu dans ses pensées; le n° 15, un élève sérieux et appliqué, s'occupe de tout autre chose, tire de sa poche un canif pour en taillader son porte-plume. Le n° 17 se désintéresse de l'épreuve et regarde au plafond. Le n° 9 est pensif : il médite, le bout de son porte-plume dans la bouche. Quelques-uns, par contre, mettent toute leur application au

dessin du cachet de contrôle et du cachet postal : tels sont les nos 2 et 10 *bis*; le n° 5 s'aide d'une pièce de monnaie pour figurer le cachet de contrôle.

Voici nos résultats :

Suggestion moyenne.

1. Le nombre des soldats. N'y en a-t-il pas sept?

Les nos 8 et 18 ne répondent pas à la question. Le n° 17 « ne se rappelle plus ». Quatre élèves en ont compté 8, ce qui est exact : ce sont les nos 3, 5, 10 et 12. Le n° 3 a fait preuve de la plus grande acuité visuelle : « J'en compte 8, dit-il : 7 et 1 que l'on ne peut voir entièrement, car la carte postale se termine ». Certains protestent contre toute tentative d'intimidation : « Non, il n'y avait pas 7 soldats, il y en avait 8 » (n° 5). « Il y a 8 soldats, et non pas 7 » (n° 12). Même protestation chez quelques autres qui, d'ailleurs, proposent un chiffre erroné. « Non, pas sept : il y en avait neuf » (n° 2).

« J'ai compté 5 soldats; il n'y en avait *donc* pas 7 » (n° 11). « Je crois qu'il y a 10 soldats, mais qu'il n'y en a pas sept » (n° 14). Au surplus, les appréciations restent rarement en deça de la vérité; elles la dépassent le plus souvent : il y a 10 soldats pour les nos 1 et 14; neuf pour les nos 7, 13 et 15; onze pour le n° 9. Deux seulement, les nos 10 *bis* et 11 ont vu cinq soldats. Certains élèves éprouvent le besoin d'appuyer leurs dires, voulant sans doute se justifier de ne pas répondre à l'invitation du maître : le n° 1, qui compte dix soldats, voit « au milieu deux porte-drapeau; à gauche cinq soldats et, à droite, trois ». Le n° 13, qui compte neuf soldats, les répartit ainsi : « 1° à droite, un groupe de six; 2° à gauche, plus loin, un groupe de trois ». Quelques-uns se justifient par des formules dubitatives ou de précaution oratoire : « Si je ne me trompe, j'ai compté 5 soldats » (n° 11). « Il y a, si je me rappelle, neuf soldats » (n° 15). « Je crois qu'il y a 10 soldats » (n° 14).

2. Le billet de 0 fr. 05 ne porte-t-il pas une trace de pliage?

Un seul élève s'est abstenu (n° 6). Quant aux autres, ils se sont, à une majorité de 10 sur 18, prononcés pour l'affirmative. Tantôt ils constatent le fait; par exemple le n° 1, le n° 8, le n° 10, le n° 16 : « Il porte la trace d'un pliage »; ou les nos 5, 14 et 18 : « Oui, le billet porte un pli ». Tantôt, ils y mettent de l'in-

sistance : « Le billet porte la trace d'un pliage : *il a déjà servi* » (n° 7). « Il porte *très bien* la trace d'un pliage » (n° 11); et, mieux encore : « Il porte la trace d'un pliage en quatre et atteste qu'il a été mis non pas dans un portefeuille, mais dans un porte-monnaie » (n° 9). Le n° 3, prudent, « n'en a pas aperçu »; le n° 13 répond, en normand, qu' « il voit des traces de doigts ». Mais le n° 17 répond catégoriquement « non »; et, de même, le n° 15 n'hésite pas à affirmer qu' « il n'y a pas de pliage ».

Nous ne saurions dire quelle aurait été l'attitude des n°s 2, 10 *bis* et 12 dans des circonstances normales; mais une erreur d'audition les a fait dévier vers une ingénieuse extravagance. Ils ont entendu et ils ont écrit : « Le bon de monnaie porte-t-il la trace d'un *pillage*? » Et le n° 2, par psittacisme, a répondu, sans éclaircissements : « Si! le billet a la trace d'un pillage ». Mais les n°s 10 *bis* et 12, séduits par la logique de l'absurde, influencés aussi par les multiples incidents de la vie en pays occupé, ne doutèrent pas qu'il s'agît ici de « pillage boche! ». « Oui, dit le n° 10 *bis*, il porte la trace d'un pillage, puisque les Allemands ont pris le bronze! » Et le n° 12 renchérit dans son explication, plus spécieuse et plus obscure : « Oui, le billet porte la trace du pillage, parce qu'il y a dessus comme un carquois, d'où sortent des flammes! »

3. Les deux épingles ne sont-elles pas fixées au carton au moyen d'un fil?

Trois élèves (n°s 1, 9 et 13) se dispensent de répondre; deux autres avouent leur ignorance : « Je ne sais pas, dit le n° 12, si elles sont fixées ou non, parce que je ne les ai pas vues ». — « Je ne peux pas dire, fait observer le n° 11, que les deux épingles sont fixées au moyen d'un fil, car je n'ai pas aperçu la moindre trace d'épingle. »

Célébrons, comme il convient, ces témoignages de sincérité!

On se rappelle qu'un seul élève a vu les épingles; comment nous étonner, dès lors, que 7 élèves sur 18[1] succombent à la suggestion? et que le n° 7, notamment, précise le dispositif d'attache? « Les deux épingles, dit-il, sont fixées au moyen d'un fil qui part par derrière. » Toutefois, six élèves, ou bien font une

1. Les n°s 3, 5, 7, 8, 10, 17 et 18.

réponse purement négative (nos 6 et 15), ou bien nous montrent les épingles « fixées » dans le carton, « piquées » dans le carton (nos 2, 10 *bis*, 14 et 16). L'effort qu'ont effectué ces derniers[1] en vue de se soustraire à la suggestion a réveillé en eux l'image des épingles, sommeillant dans l'arrière-conscience, et a provoqué sa lumineuse résurrection.

Suggestion forte.

1 et 3. Dessinez le cachet de contrôle ; — dessinez l'empreinte du cachet postal.

Je réunis ici deux exercices analogues par leur nature, et qui ont donné lieu à des réponses sensiblement les mêmes.

Trois élèves s'abstiennent de répondre à la 1re des questions (nos 1, 8, 18) et cinq à la 2e (nos 1, 5, 9, 10 *bis* et 18) ; le no 17 ne « se rappelle plus », ni dans un cas ni dans l'autre.

Le cachet de contrôle est figuré dans douze[2] copies par des dessins d'une extrême gaucherie, mais dont la plupart (huit sur douze) visent à représenter les armes de la ville de Lille, à savoir un trèfle, — ce qui est conforme au cachet du recto, invisible aux yeux des élèves, mais dont le plus grand nombre a connaissance. Les quatre autres (nos 6, 7, 11 et 13) imaginent des cachets de pure fantaisie : les personnages assis, dans les copies 11 et 13, ont une lointaine ressemblance avec l'effigie de la Germania du timbre allemand. Aucun de ces dessins, d'ailleurs, ne provient d'une vision directe : l'imagination seule en fait les frais, et elle a été mise en branle par l'influence de la suggestion forte. Le no 2 ne se contente pas de dessiner, il décrit :

« Le cachet de la ville de Lille est en noir ; et autour il est marqué : ville de Lille (c'est faux) ; et les armes de la ville sont au milieu » (cela est exact). Le no 3 est le seul qui échappe à toute action extérieure : « Il n'y avait pas de cachet ». C'est le même qui va dire plus loin que « le timbre n'était pas *timbré* ». Le no 10 a failli succomber ; on voit une ébauche annulée, suivie de la mention : « Je n'ai pas remarqué » ; par contre, il dessinera le cachet postal. Inversement, le no 15 a vu nettement que « le timbre était neuf : il n'y avait pas de cachet » ; quant au cachet

1. Le 16 excepté, qui avait vu les épingles.
2. Nos 2, 5, 6, 7, 9, 10 *bis*, 11, 12, 13, 14, 15, 16.

de contrôle, il l'a d'abord représenté plaisamment par un cercle où s'inscrit un large point d'interrogation ; puis, par soumission, il a, non loin de là, figuré les armes de la ville, avec la mention : « dessin peut-être comme ça ».

Rien de plus instructif pour nous que ces tentatives, ces hésitations, ces retours, qui trahissent la lutte intérieure de la conscience sous le charme, et qui s'efforce de réagir.

Nous n'avons que neuf représentations de l'empreinte du cachet postal [1]; — nous devrions dire, plus exactement, huit, car le n° 16 se contente d'une grossière ébauche de vignette, sans trace d'empreinte. Le n° 2 dessine un cercle où il figure la date et l'heure de départ, et il ajoute ce commentaire : « Le cachet de poste est noir, et sur lequel est marquée la date et l'heure où *il* est parti ». D'autres ne se portent pas garants de l'exactitude : « Le cachet de la poste est à peu près comme ceci » (n° 11). « Je crois que c'est ça : il était vers le côté droit du timbre » (voilà bien de l'hallucination !) [n° 12]. Rappelons les n°s 3 et 15, qui ont eu la volonté de reconnaître l'absence de toute empreinte.

2. Le frottoir de la boîte d'allumettes a-t-il servi ?

Nous obtenons, dans ce dernier exercice de suggestion forte, des attitudes très variées et des réponses presque toutes dignes d'examen.

Il y a d'abord l'attitude du n° 1, pour qui « le frottoir n'a pas encore servi », — ce qui est la marque d'un esprit peu réfléchi, ou sans doute décontenancé par la question inattendue qu'on lui pose. Il y a, par contre, l'attitude plus ou moins nette de tous les autres pour lesquels le frottoir a servi, ou a dû servir. Ici, nous distinguerons divers degrés dans l'affirmation. L'affirmation forte et sans preuves est présentée par les n°s 7, 8, 10 *bis*. Le plus grand nombre juge nécessaire d'étayer cette affirmation : « Le frottoir a déjà servi : je le vois à la couverture qui est souillée » (n° 5). — « Le craquoir a servi, puisque le couvercle était séparé de la boîte, et par conséquent elle était inutile, ne contenant plus d'allumettes » (n° 9). — Le n° 12 n'en doute pas : « Sûrement, le frottoir a servi, parce que le dessus est un peu vieux ».

1. N°s 2, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16.

Le n° 18 a moins d'assurance : « Oui, le frottoir doit déjà avoi servi : le couvercle de la boîte porte des traces de poussière ».

Pour le n° 10 aussi « le frottoir a dû déjà servir », mais il ne le démontre pas. Pour le n° 3, « le frottoir a dû probablement servir, car le dessus était usé ». — « Je crois, dit le n° 16, en s'appuyant sur un double argument, que le frottoir a servi, car on n'aurait pas cassé une boîte pleine, tandis qu'il n'en manque pas de vides; 2°, comme le dessus était usé, c'est que la boîte d'allumettes a servi et le frottoir a dû alors s'user aussi. » — « Il me semble que oui, dit le n° 17 dans le même esprit; car on n'abîmerait pas une boîte d'allumettes neuves. » Et encore, le n° 15 : « Probablement, dit-il, car si on a arraché le dessus de la boîte, c'est qu'elle était vide, et que les allumettes ont servi, ainsi que le frottoir ».

Restent les attitudes de ceux qui ne l'ont pas vu et de ceux qui en nient l'existence. Le n° 2 dit sentencieusement : « J'ignore si le frottoir de la boîte a déjà servi, car je ne l'ai pas vu ». Et le n° 6, avec une pointe d'ironie : « On ne le voit pas : il serait difficile de dire s'il a servi ou non ». Le n° 13 constate simplement : « Comme il n'y avait que le dessus, on ne peut voir si le frottoir a servi ou non ». Le n° 11 *sait* qu'il n'y a pas de frottoir; néanmoins, il consent à donner des raisons : « Quant au frottoir, je n'en sais rien, car ce dernier n'existe pas; mais il doit avoir servi, car *on ne se serait pas amusé à plaisir* à déchirer une boîte d'allumettes qui a déjà servi ». — Je note ici, pour mémoire, que lors d'un exercice sur le choix d'une profession, notre brave n° 11 s'était arrêté à « la profession d'économe » : il prouve ici qu'il possède, sans nul doute, une des qualités de l'emploi Le n° 14 a subi passagèrement l'influence de la suggestion[1]; il a tout d'abord écrit : « Oui, le frottoir de la boîte d'allumettes... ». Puis il s'est ressaisi, a raturé les mots qui précèdent, et, redevenu maître de soi, il a repris : « Je crois que je n'ai pas vu la boîte d'allumettes, et même je n'ai pas remarqué de frottoir ».

---

1. Voir, à propos du Forçage de mémoire, une première attitude toute semblable du même n° 14.

*
* *

L'événement me justifie de n'avoir pas cédé aux appréhensions que m'inspirait ce genre d'épreuves. Les réponses analysées dans les pages qui précèdent représentent un ensemble d'efforts des plus méritoires et des plus féconds, et je ne crois pas m'abuser en estimant que de tels exercices ont été grandement plus profitables que ne le serait mainte besogne de caractère purement scolaire.

J'ajoute que ces dernières expériences, jointes à beaucoup d'autres, doivent achever de nous documenter précieusement sur les aptitudes intellectuelles et morales de nos élèves et qu'il est temps, si nous voulons donner à cette série d'études leur conclusion d'ensemble, — examinant les réactions diverses présentées par chacun de nos sujets lors de chaque épreuve, de les utiliser pour l'établissement de leurs fiches psycho-pédagogiques, dont j'ai montré ailleurs la nécessité[1].

On voudra bien reconnaître ainsi que ni l'exposé prolongé de mes dépouillements, poussés jusqu'au menu détail, ni les considérations théoriques dont je les accompagnais ne m'ont fait perdre de vue mon but qui n'est autre en tout ceci que d'apprendre à mieux connaître et à mieux faire connaître les cerveaux et les consciences dont la culture intégrale nous incombe, — résultat qui ne peut s'obtenir que par le concours de la pédagogie expérimentale.

Ch. Guerlin de Guer,
Docteur ès lettres, Professeur au Lycée de Lille
et à l'Institut Industriel du Nord de la France.

1. V. *Revue Pédagogique*, n° de février 1919.

Les Poètes et la guerre.

Le cycle poétique de la grande guerre est loin d'être clos. Il est même probable que dans ces prochaines années vont sortir les œuvres les plus intéressantes, nées de la grande fermentation de sentiments et d'idées qui s'est manifestée entre 1914 et 1920. S'il est vrai que la Poésie est cette « perle de la pensée », dont parlait Alfred de Vigny, elle a besoin d'être secrétée lentement, et les poèmes, composés hâtivement pendant la guerre, ne sauraient en représenter, vis-à-vis de la guerre elle-même, la plus haute, la plus parfaite expression. Cris d'indignation, de haine ou de pitié, élan, vers la Justice et le Droit, invocations à la Patrie, ces poèmes ont été des appels, des apostrophes, des sanglots, des armes forgées dans la bataille; de cette fièvre ils ont gardé la chaleur et le mouvement, qui sont des qualités, mais aussi le désordre et la précipitation, qui sont des défauts. Toutefois dès maintenant il est intéressant de jeter un regard sur cette expression de la pensée française au cours de la grande épreuve.

La guerre a surpris les poètes, comme les diplomates et les stratèges. La génération de ceux qui avaient vu la guerre de 1870 avait glissé dans la mort ou dans le silence : François Coppée, Sully Prudhomme, Eugène Manuel avaient disparu, qui avaient pleuré sur nos revers ou célébré le courage malheureux de nos troupes; la voix la plus vibrante, qui avait chanté la revanche, celle de Déroulède, s'était tue avant la revanche.

De la génération de 1870 de rares poètes survivaient; les autres, ceux qui avaient en 1914 la faveur du public, nés entre 1865 et 1880, n'avaient point assisté de façon consciente au spectacle de nos malheurs.

Aussi leur pensée semblait-elle s'en être détournée et dans

toutes leurs œuvres, il serait bien difficile, je pense, d'y trouver une allusion. A plus forte raison cette allusion était-elle impossible à découvrir chez les jeunes poètes, sauf peut-être parmi ceux de la toute dernière génération, qu'enflammait, depuis Agadir, une nouvelle fièvre patriotique[1].

Dans ces conditions il n'est pas étonnant que la guerre ait surpris les poètes.

Elle les a surpris, mais ils n'ont pas voulu l'avouer, et tout de suite ils ont essayé de se mettre à son niveau; ils ont voulu aussi, sentant leur échapper l'esprit du public, le ressaisir en lui parlant de la seule chose qui semblât l'intéresser alors; enfin, ils ont désiré faire devant l'Europe et le monde entendre par leur bouche la voix de la Patrie. Loin des chapelles et des tours d'ivoire, ils sont allés vers la foule, croyant avec les romantiques à la mission sociale du poète; ils ont espéré d'ailleurs trouver dans l'immense épopée qui se déroulait devant eux la source d'une poésie renouvelée et agrandie.

Cette dernière conception semble avoir été celle du public également. La guerre a paru devoir fournir une riche matière épique, et l'on a bien souvent entendu exprimer le regret qu'elle n'ait point trouvé de poète à sa taille.

C'est là méconnaître les conditions de développement de la poésie épique et de toute poésie, et méconnaître aussi les conditions où les poètes ont abordé cette guerre, où ils ont dû la manier comme matière poétique.

En fait les grands poèmes épiques ne sont point contemporains des guerres qu'ils ont célébrées; Homère est postérieur de plusieurs siècles sans doute à la guerre de Troie; Virgile, contemporain des guerres civiles, les passe sous silence et parle des aventures d'Énée et de ses luttes avec Turnus; Turold ne fut point présent à Roncevaux ni tous les auteurs de Chansons de gestes aux combats qu'ils ont racontés avec tant de complaisance; Victor Hugo n'est pas un soldat de l'Empire, mais le fils d'un général de l'Empire. Ainsi a-t-il chanté Napoléon, alors que les poètes contemporains n'en ont absolument rien dit.

---

1. Voir notamment Marcel Blanchard; *La grande guerre*, Grasset 1913; Marcel Blanchard, élève de l'École Normale Supérieure, est mort au Champ d'honneur.

C'est sans doute que les contemporains d'une guerre en voient trop souvent la face horrible et s'il y a une poésie de l'horrible, elle est vite monotone et fatigue le poète aussi bien que le lecteur. Ils en voient aussi les petits côtés, les ridicules, les inconvénients mesquins; les mille petites misères de la mobilisation ont masqué à bien des écrivains mobilisés la grandeur de la lutte engagée; les cartes de pain et de sucre se sont interposées pour les non-mobilisés entre la carte de l'Europe et leurs regards irrités.

Il faut qu'après cet énorme bouillonnement un précipité se forme; il faut que les grands sentiments se clarifient, que les désagréments, les tares, les ridicules d'une nation en guerre se déposent au fond des mémoires, pour que l'artiste puisse manier à son gré une matière poétique suffisamment épurée.

Il y a d'ailleurs un recul nécessaire pour bien juger, pour bien penser. L'historien, le philosophe en ont besoin; le poète, plus encore, qui ne doit, sous une forme sévère et condensée, dire que l'essentiel.

Les poèmes, nés pendant la guerre, manquent donc tous de maturité, et ce n'est pas la faute des poètes. Cette première constatation faite, il n'est pas désagréable de mettre la dent à ces fruits un peu acides, mais qui n'en ont pas moins parfois une certaine saveur. D'ailleurs à ne pas se placer au seul point de vue de l'Art, mais au point de vue moral, cette poésie patriotique, nationale, sociale est digne d'intérêt et sa lecture ne peut manquer d'être profitable.

Je ne prétends point faire ici de ces poèmes un recensement, qui serait difficile et fastidieux. Je craindrais au reste d'être injuste envers ceux de nos confrères que j'aurais oubliés et j'omettrais inévitablement quelques œuvres et quelques noms; je craindrais aussi d'être contraint à des répétitions inévitables, — car d'un volume à l'autre ce sont souvent les mêmes sentiments qui sont exprimés et sous une forme qui n'est pas très différente.

Cette forme, il convient de le remarquer, est presque toujours celle du vers traditionnel. Le vers libre, qui a été l'instrument préféré des poètes les plus originaux qui se soient révélés entre 1885 et 1900, a été presque complètement abandonné par les poètes au cours de la guerre. A vrai dire sa faveur déclinait

sans cesse depuis une dizaine d'années; ses meilleurs représentants, tels qu'Henri de Régnier ou Jean Moréas étaient revenus à la forme classique; seul peut-être de sa génération, le poète belge, Verhaëren, avait, pour traduire le rythme heurté de la vie moderne, conservé cette forme irrégulière, si bien adaptée à ses sujets comme à son tempérament; seul, ou presque seul il en a fait constamment usage au cours de la guerre, pour crier la souffrance de sa patrie martyrisée par l'Allemagne et sa haine du barbare violateur des traités, dans un volume[1], qui restera l'un des plus inspirés et des plus puissants de cette époque. D'autres poètes ont employé, sinon le vers libre, au moins le vers libéré ou simplement assonancé, tel Henri Bataille[2], qui a essayé d'appliquer à de grands événements un art qu'il avait adapté avec plus de bonheur à des souvenirs d'enfance ou des intimités, tel Saint-Georges de Bouhélier [3], qui, pour donner l'impression de vieilles complaintes et d'une sorte d'imagerie populaire de la guerre, a de propos délibéré, et suivant une technique qui lui était déjà familière, atténué ses rimes, pratiqué l'assonance, adopté une technique de chanson populaire. Enfin d'autres poètes ont pratiqué indifféremment le vers régulier ou le vers libre, selon les effets de lyrisme ou de réalisme qu'ils voulaient produire, parmi lesquels Henry-Jacques [4], le plus remarquable, s'est révélé à nous comme un vrai poète, dont ce volume, le premier qu'il ait publié, laisse beaucoup espérer.

On pourrait sans doute ajouter à ces noms quelques noms encore de poètes [5] qui ne se sont point contentés de la technique traditionnelle, mais ils seraient, même complètement recensés, bien peu nombreux en face des autres. Et même il convient de remarquer que le vers libre des poètes que j'ai cités se rapproche

---

1. *Les Ailes rouges de la Guerre*, poèmes, 18e éd., Paris, *Mercure de France*, 1916.

2. *La Divine Tragédie*, poème, 9e mille, Paris, Fasquelle, 1917.

3. *Légendes de la Guerre de France*, poèmes, 2e mille, Paris, Fasquelle, 1918.

4. *Nous... de la guerre*, poèmes, Paris, Fasquelle, 1918.

5. Cf. : François Porché, *L'arrêt sur la Marne*, *Nouvelle Revue française*, Paris, 1916; René Lebocq, *Nous, les Petits*, Paris, Grasset, 1917; Albert Heumann, *De la Souffrance et de la Haine*, Paris, Jouve, 1917.

plutôt du vers libre classique que du vers libre tel que l'entendait un Gustave Kahn....

Au premier abord ce phénomène de régularité technique semble étonnant; on eût cru que, pour se mettre à l'unisson d'événements aussi désordonnés, aussi monstrueux, les poètes auraient bousculé les vieilles règles. Mais à mieux réfléchir la chose paraît plus compréhensible; le vers libre était l'instrument d'un art extrêmement personnel, d'un individualisme exaspéré, qui prétendait chanter pour soi des choses intimes et souvent peu compréhensibles. Au contraire pour un art social, qui doit traduire les sentiments de tout un pays en lutte contre l'ennemi, une technique sociale s'impose, une technique connue de tous et vite comprise, capable de faire vibrer une foule, et non de la déconcerter par la recherche de nouveautés. Telle est probablement la raison inconsciente, qui a imposé à la plupart des poètes de la guerre de toutes les générations, la formule traditionnelle du vers français, assoupli par toutes les libertés aujourd'hui admises, mais conservant son allure malgré tout régulière.

Dans ce moule traditionnel, quels sentiments, quelles pensées, quels rêves ont été coulés?

*
* *

D'abord le sentiment le plus naturel, celui du patriotisme, l'amour de la Patrie, qui sommeillait peut-être au cœur de la plupart, au temps heureux de la paix, mais qui, respirant et vivant toujours dans son assoupissement, s'est réveillé, ardent, vibrant, indomptable, le 2 août 1914. Les poètes de cette guerre ont pu reprendre le thème de Sully Prudhomme au lendemain de 1870 :

> J'aimais froidement ma patrie,
> Au temps de sa sécurité...

Eux aussi, secoués du trop beau rêve que le cœur généreux des Français ne veut pas se lasser de faire malgré les plus terribles leçons de la réalité, éveillés en sursaut, ils ont tourné leurs regards anxieux vers la Patrie menacée. Mais plus heureux que leurs prédécesseurs ils ont eu tout de suite, avec toute la France, l'espérance et puis la certitude de la Victoire.

Certains n'ont eu qu'à fouiller dans leurs souvenirs de jeunesse pour faire la comparaison des deux époques, tels que Jean Aicard, Jean Richepin[1], Émile Blémont[2], Gustave Rivet[3], Jacques Normand, qui a pu réunir sous la même couverture les vers de ses deux guerres, les *Tablettes d'un Mobile* et le journal d'un infirmier volontaire et généreux de 1914[4].

Toutefois le sentiment patriotique, qui animait les poètes de 1870 s'est singulièrement agrandi. Tous les Français, et plus particulièrement ceux dont la mission est de servir et d'orner l'Idée, ont senti qu'en cette guerre plus que jamais la France représentait l'Idée, le Droit contre la Force, la Justice contre le Crime, l'Amour contre la Haine, la Liberté contre la Tyrannie. Ces idées abstraites, mais rendues tragiquement vivantes par le sacrifice quotidien de ceux qui sont tombés pour elle, ont alimenté l'inspiration des poètes. Elles animent de leur souffle Fernand Gregh, qui pose une couronne douloureuse au front de la France martyre de l'Humanité[5], Jean de Servières, qui retrouve au pays de Jeanne d'Arc[6] le souvenir de celle qui fut la sainte et la martyre de la Patrie envahie, Léon Franc, qui chante devant le Barbare le chant de la civilisation latine, dont la France défend l'héritage[7].

Ce sentiment de la Patrie et de la Liberté, de la France servant par son sacrifice la cause de l'Humanité gonfle surtout d'un bout à l'autre l'admirable recueil de poèmes, auxquels le grand poète Edmond Rostand n'eut pas le temps d'ajouter, étant mort consumé par la victoire, le cri de la victoire et de la délivrance[8]. *La Marseillaise*, qu'il a célébrée, ce n'est pas seulement le chant de la Patrie menacée, c'est, comme aux plus beaux jours de la Révolution, celui de l'Humanité tout entière qui veut secouer

---

1. *Poèmes durant la Guerre*, Paris, Flammarion, 1917.
2. É. Blémont : *La Grande Patrie*, Paris, Lemerre, 1919.
3. *L'Épopée*, Paris, Figuière, 1919.
4. *Le Laurier sanglant*, Paris, C. Lévy, 1916. *Les Drapeaux déployés*, *ibid.*, 1919.
5. *La Couronne Douloureuse*, Paris, Fasquelle, 1917.
6. *Au Pays de Jeanne d'Arc* et *Le Casque lauré*, sonnets de guerre, éd. du *Feu*, Aix, 1919.
7. *Chants devant le Barbare*, Paris, Sansot, 1916.
8. *Le Vol de la Marseillaise*, Paris, Fasquelle, 1919.

ses chaînes et de son grand souffle balaie toutes les tyrannies. Tour à tour sarcastique envers les bourreaux, tendre pour les victimes, héroïque avec les héros, ce livre restera sans doute le plus complet et le plus lyrique qui soit né dans cette période troublée. On pourra facilement en détacher pour les enfants et les jeunes gens des morceaux intéressants, qui pourront être soit lus, soit facilement appris, si l'on sait supprimer quelques longueurs.

Ce sentiment idéaliste est fortifié chez certains de nos poètes par le sentiment religieux; ainsi Georges Champenois a célébré *Le Miracle français*[1], le chanoine S. Gamber a mis à la base de son inspiration la Foi et l'Espérance[2], Auguste P. Garnier a célébré les Saintes protectrices de la Patrie contre le Barbare et l'invasion[3].

Mais, mystiques ou non, la plupart des poètes ont eu, dès le premier moment, comme tous les Français, le sentiment que la France devait être victorieuse, non pas seulement parce qu'elle avait pour la défendre l'héroïsme de ses soldats et les ressources de ses Alliés, mais aussi et surtout parce qu'elle représentait devant le monde un Idéal, qui ne pouvait périr sous peine d'une régression de toute l'Humanité, à laquelle tous se refusaient à croire. Ainsi dans leur croyance au Progrès, les poètes de la guerre ont rattaché leur inspiration à celle de Victor Hugo, comme d'ailleurs à celle de Michelet, en un mot à celle de tous nos poètes, de nos historiens, de nos penseurs, de nos hommes politiques, qui ont toujours vu dans la France, selon le mot de celui qui a annoncé l'armistice à la Tribune de la Chambre, le soldat de l'Idéal.

*
* *

Mais cet Idéal ne peut se servir qu'au prix du sacrifice. Jamais sans doute le sacrifice de la France ne fut plus ample, plus continu, plus cruel : ses meilleures générations broyées par

1. *Le Miracle français*, Paris, Jouve.
2. *Visions de Foi et d'Espérance*, Marseille, 1917.
3. *Sainte Geneviève, sainte Odile*, Paris, Garnier, voir aussi *La Gloire de la Terre, ibid.*

l'effroyable tempête, dix départements envahis et pillés, le nombre toujours croissant des morts, des blessés, des prisonniers, des malades, toutes les formes enfin du deuil, de la souffrance, de la misère, c'est là le prix auquel la France a dû payer l'honneur d'accomplir sa mission traditionnelle. Plus que tous, les poètes devaient ressentir le frisson de telles horreurs.

Au reste beaucoup d'entre eux étaient bien placés pour voir le spectacle dans toute sa terrible réalité. La mobilisation, qui n'a fait nulle différence entre les fils d'une même patrie, a jeté indistinctement aux tranchées le peuple de France et son élite intellectuelle. Pour la première fois la guerre a donc eu en abondance des témoins capables de la décrire, et des témoins à tous les degrés de la hiérarchie et souvent au plus bas degré. En prose les témoignages ont été innombrables de ces écrivains devenus soldats ou de ces soldats s'improvisant écrivains sous le choc de leur émotion et réussissant parfois à le devenir.

Mais raconter en prose ce que l'on a vu, quand ce que l'on a vu était intéressant, est chose relativement aisée, et sans arriver à la maîtrise absolue, beaucoup de combattants ont pu donner des récits de guerre ou même des romans honorables. Le métier poétique suppose un don plus déterminé ou bien un entraînement plus long. C'est pourquoi beaucoup de ces volumes de vers, dûs à des combattants de bonne volonté, témoignent d'une grande inexpérience, d'un métier insuffisant, et rapetissent dans une langue convenue et dans une forme artificielle les grands spectacles qu'ils ont prétendu décrire. Ces volumes sont, hélas! nombreux. Il est difficile et inutile de les énumérer; certains sans doute m'ont échappé. Parmi les volumes des combattants que la guerre nous a révélés, il faut citer surtout Henry-Jacques, dont j'ai parlé plus haut avec les éloges qui lui sont dûs. Philippe Lecasble [1], Jules Pech [2] et François Bousgarbiès [3], dont les vers chauds et colorés ont été couronnés en 1917 par l'Académie Française.

D'autres poètes classés avant la guerre, ont été jetés aux

---

1. *Dans les Tranchées Crayeuses*, 2 vol., Paris, Jouve, 1916 et 1917.
2. *Dans les Boues Sanglantes*, Paris, Jouve, 1917.
3. *Les Clairons et les Glas*, Paris, Perrin, 1916.

tranchées. Pour eux la tâche était aisée. Il s'agissait simplement d'adapter à des spectacles et à des sentiments nouveaux un art déjà formé.

Tâche cependant moins aisée qu'il ne le semble tout d'abord. Cet art déjà formé, il s'était appliqué à l'expression de sentiments et de spectacles bien différents de ceux qui lui étaient proposés. N'allait-il pas lui aussi être secoué par la tempête jusqu'à se briser? Dans cette crainte les poètes ont voulu ajouter à leur lyre la corde d'airain dont parlait Victor Hugo, mais tous les poètes, quel que fut leur mérite, ne disposaient pas d'une corde d'airain à volonté. Parmi le fracas de l'orage, de crainte que leur voix ne fut pas entendue, ils ont enflé la voix, et d'une inspiration sincère en son principe, ils ont abouti souvent à une forme déclamatoire. Cela est vrai des poètes de l'arrière comme de ceux du front. Mais quand il s'agit de ceux-ci, la disproportion paraît encore plus grande entre les spectacles évoqués et la forme de cette évocation. C'est peut-être que ces spectacles ont tellement dépassé la commune mesure de l'horrible et du sublime qu'il eût fallu sans doute, pour les exprimer entièrement, inventer en quelque sorte un vocabulaire et un art nouveau.

Cependant parmi ces poètes, devenus combattants, à côté de ceux qui ont trouvé une mort doublement glorieuse dans les tranchées comme Émile Despax, Ch. Péguy, Gauthier-Ferrières, Louis Gendreau, Lionel des Rieux, Marcel Toussaint, Lucien Rollmer, Alexandre Peyron, et bien d'autres, hélas [1]!, et qui, morts dans les premiers mois de la guerre pour la plupart n'ont pas eu le temps de la chanter, il en est, qui, restés indemnes, blessés ou tombés dans les derniers combats seulement ont pu parler, en poètes déjà exercés, de la guerre qu'ils avaient faite. De ce nombre se trouve Léon Riotor, chef d'escadron d'artillerie, et Président de la Société des Poètes Français [2], Alfred Droin, capitaine d'infanterie coloniale, qui, après avoir dit les

1. *Le Bulletin des Écrivains*, publié par les soins de F. Divoire et G. Picard (62, rue de Vaugirard, Paris) pendant toute la guerre, donne quatre cents noms environ d'écrivains tombés sous les drapeaux, parmi lesquels un grand nombre de jeunes poètes.

2. *Œuvres*, chez Figuière, éd. et *Maison Française d'édition*, Paris.

mirages et les rêves d'Extrême-Orient ou les chevauchées à travers le Maroc, a posé sur le front de l'armée, à laquelle il appartient depuis vingt ans un crêpe glorieux, où luit l'étoile de la victoire[1], Jean de Servières, déjà cité, qui a mis les plus grands spectacles de la guerre dans le cadre strict de sonnets sévères, Christian Frogé, dont les accents sonores ont été scandés selon la marche des « Marsouins », parmi lesquels il a, lui aussi, vaillamment combattu, Étienne Levrat, dont Toulouse et Paris connaissaient déjà le beau talent, avant que médecin-major aux armées, il eût vu devant lui le sol inondé de sang des généreuses blessures, sur lesquelles il se penchait[2], Joachim Gasquet, qui venait de chanter « le Paradis retrouvé », avant d'être jeté aux horreurs d'un Enfer dont il a su extraire un hymne triomphal de victoire et de joie[3], enfin, le dernier venu parmi ces poètes, celui que les Jeux-Floraux de Toulouse nous avaient révélé avant la guerre, mais qui n'avait rien publié encore en librairie quand elle éclata, Maurice Bouignol, dont le beau volume posthume, que vient de couronner l'Académie Française, restera comme un témoignage d'héroïsme, et comme une œuvre littéraire de haute inspiration, de facture déjà très sûre[4]. Je salue avec une émotion toute particulière ce jeune camarade, qui sortait agrégé des lettres de l'École Normale Supérieure en août 1914, et qui sut mettre d'un seul coup son âme et son art à la hauteur des grands événements où s'engouffrait sa jeunesse. Parmi des longueurs ou des négligences, qu'explique trop la vie de ce jeune poète combattant, il y a dans son volume des pages de premier ordre, qui resteront un des plus beaux témoignages poétiques de la grande guerre.

Chez tous ces poètes combattants on trouve, servie par des dons divers, la vision directe d'une réalité souvent atroce, quelquefois sublime. Partant il y a moins de phrases toutes faites, de grands mots vagues que chez les poètes de l'arrière. Le sentiment d'horreur ou de pitié est souvent au premier plan, mais d'ailleurs toujours dominé par celui du devoir, qui prend de la sorte un relief bien plus intense, étant plus méritoire.

---

1. *Le Crêpe étoilé*, Fasquelle, Paris, 1917.
2. *La Terre pourpre*, Toulouse, Privat, 1918.
3. *Les Hymnes*, Nouvelle Librairie Nationale, Paris, 1919.
4. *Sans Gestes*, Paris, Fasquelle, 1918.

*
* *

Au reste ce sentiment de pitié pour le soldat, d'admiration de tendresse aussi, nous le trouvons chez les poètes de l'arrière, mais avec une particulière intensité, comme il est naturel, dans les vers écrits par des femmes. Filles, épouses, fiancées, sœurs, amoureuses ou marraines, il n'en est point qui n'ait tremblé pour le sort de quelque combattant au milieu de leur angoisse patriotique, et ces sentiments d'affection privée se sont reportés tout naturellement sur les combattants sublimes de toute l'armée française.

De l'un de ces combattants, Mlle Yvonne Dromart nous a conté l'histoire touchante [1], cependant que Mme Hélène Picard agitait au-dessus des soldats qui l'avaient adoptée pour marraine les rameaux de la victoire, récompense des héros et présage de la paix future [2]. Le talent déjà sûr de celle qui célébra l'*Instant Éternel* et brossa pour nos yeux charmés de belles *Fresques*, s'est appliqué sans effort aux événements nouveaux. Son volume est un des plus complets et des plus beaux qu'une femme ait consacrés à la guerre. On en trouve des notations également intéressantes dans le volume de Mme Lucie Delarue-Mardrus [3], et plus encore dans celui de Mme Magali-Boisnard, qui a su interprêter, de façon puissante et originale, les sentiments de toutes les femmes de France dans un recueil que l'Académie a couronné en 1917 [4], cependant que, sous le pseudonyme de Jean Balde [5] une autre femme, a consacré pieusement tout son recueil à la mémoire des jeunes écrivains tombés au Champ d'honneur.

Cette piété envers les morts anime au reste presque tous les poètes de la guerre; nous en retrouvons l'expression dans tous les recueils que j'ai cités, dans ceux de Pierre de Bouchaud [6], et d'Henri de Régnier [7]. Certains toutefois leur sont particulière-

1. *Jeanny*, idylle provençale, Marseille, 1917.
2. *Rameaux*, Paris, Fayard.
3. *Souffles de Tempête*, Paris, Fasquelle, 1918.
4. *Le Chant des Femmes*, Paris, Perrin, 1917.
5. *Mausolées*, Paris, Plon.
6. *La France éternelle*, Paris, Grasset, 1917.
7. *1914-1916*, Paris, *Mercure de France*, 1917.

ment consacrés, avec une piété fervente, comme les *Offrandes blessées*[1] de Léon de Montesquiou ou *Le Laurier Noir*[2], d'Émile Sicard.

Ces hommages sont tantôt personnels, dédiés à de chères mémoires, à des camarades du combat littéraire ou patriotique, tantôt anonymes, consacrés à la grande masse des victimes, aux martyrs de la Patrie et de la civilisation, dont le sacrifice volontaire doit être la rançon sublime du progrès humain.

*
* *

Ainsi, en tous ces volumes de vers, quelle que soit la diversité des tempéraments ou des techniques, nous retrouvons les mêmes idées nobles, les mêmes sentiments généreux dont la France entière fut animée pendant les années sublimes et terribles dont l'ère vient d'être close. En dépit de l'horreur inspirée par la brutalité de l'Allemagne, par la violation de la Belgique, par les cruautés des Barbares, la haine passe au second plan. Sans doute les invectives sont-elles fréquentes contre l'Allemagne et plus encore contre ses gouvernants, mais nulle part nous ne trouvons le chant de la Haine qui se complaît en elle-même, l'hallali de la guerre fraîche et joyeuse, tel qu'on pourrait sans doute le trouver aisément dans la littérature poétique de nos ennemis au début de la grande lutte. Tous nos poètes ont dit la guerre nécessaire, mais la guerre horrible; ils en ont inspiré le dégoût et le mépris, quand elle est dictée par les sentiments brutaux de la conquête et de la rapine, mais ils ont dit la beauté du sacrifice consenti pour la patrie et pour l'humanité, car ils n'ont point séparé ces deux mots dans leur cœur et dans leurs poèmes. Ils ont dit aussi la pitié pour les victimes, l'admiration pour nos soldats, la piété envers les morts. Qu'est-ce à dire, sinon que les poètes ont été les interprètes de la conscience française au cours de cette terrible épreuve et que de la sorte ils n'ont point failli à leur mission?

Il est vrai que dans le feu de la lutte ils n'ont pu mûrir leurs

1. Paris, Sansot, 1915.
2. Aix-en-Provence, 1917, éd. du *Feu*.

œuvres et que celles-ci portent trop souvent, avec la marque de l'actualité, les caractères fâcheux de l'improvisation. Mais ces œuvres, comme je l'ai dit, ne représenteront point, j'en suis persuadé, toute la littérature poétique de la guerre. « Les plus belles aurores ne sont pas encore nées », s'écriait en 1915 d'Annunzio excitant à la lutte le peuple italien. Les plus belles œuvres non plus, pouvons-nous ajouter, car les plus belles œuvres seront celles sans doute que les combattants démobilisés vont pouvoir maintenant mûrir et donner peu à peu au public.

Il ne faut donc pas que le public se détourne de leurs productions, en disant : « Oh! ce sont des vers de guerre! Nous n'en voulons plus! » Ce n'est point M. de Fontanes ou l'abbé Delille, qui ont écrit l'épopée du Premier Empire, c'est Victor Hugo. Ce que Béranger disait de Napoléon, nous pouvons le dire de nos soldats. « On parlera de leur gloire sous le chaume bien longtemps. » Oui, sans doute, et pour nous en parler, il faudra des poètes. — Sachons leur faire crédit.

Cette étude n'a donc qu'un caractère tout provisoire. Elle ne prétend pas d'ailleurs, je l'ai dit, être parfaite. Je n'ai point fait à dessein, de citations qui m'eussent entraîné trop loin. Il sera facile à mes lecteurs, s'ils en ont envie, de se reporter aux volumes que j'ai signalés. De ces volumes, nés pendant la guerre et de la guerre, la liste, je le sais, est ici, sans doute, loin d'être complète ; je m'en excuse encore auprès de mes confrères, dont les recueils m'ont échappé. Au reste, pour être complet, il aurait fallu tenir compte non seulement des publications en librairie, mais des poèmes publiés dans les journaux et les revues, et dont beaucoup n'ont pas encore été réunis en volume. Cette tâche était impossible.

Que l'on voie donc ici seulement des considérations d'ordre général étayées de quelques exemples particuliers.

Une conclusion semble dominer toutes les autres : la guerre n'a pas été tout particulièrement inspiratrice de poèmes. Certains s'en sont étonnés. C'est qu'ils ont imaginé que la guerre devait fournir une matière inévitablement poétique; ils ont cru, avec Diderot, que le laurier d'Apollon a besoin, pour verdir, d'être arrosé de sang ou que simplement les événements qualifiés de grands devaient ouvrir la source de la grande poésie.

En fait, il n'y a pas de grande poésie, mais de grands poètes. La vie la plus familière, la plus humble peut donner au poète l'occasion d'écrire d'aussi beaux vers que les plus tragiques conflits internationaux. Il y a autant et plus de poésie dans *L'Odyssée* que dans *L'Iliade*, dans *Les Géorgiques* que dans *L'Énéide*. Le poème le plus complet qui ait été publié en France au XIXe siècle, la *Mirèio* de Mistral, emprunte ses épisodes à l'existence des paysans provençaux, contemporains du poète.

Tant vaut le poète, tant vaut la matière poétique. En poésie, pas plus qu'en peinture, le sujet n'importe, mais seulement la manière. La guerre de 1914 à 1919 n'aura point fait naître un poète que la Paix n'eût pu nous révéler de façon plus sûre. En revanche elle a fait éclore bien de mauvais vers.

Malgré tout on pourra faire, d'ici quelques années, une anthologie des Poètes de la Guerre qui contiendra des pages intéressantes [1]. En rappelant sous la forme du vers les souvenirs de la grande épreuve, l'héroïsme de nos soldats, nos souffrances et notre fidélité à l'Idéal, ces pages entreront dans le patrimoine intellectuel de la France et seront pour les enfants et les jeunes gens une lecture hautement recommandable.

ÉMILE RIPERT.

1. L'auteur de cet article va publier incessamment sous le titre de la « Sirène blessée » un recueil de poèmes inspirés de la guerre maritime (N. de la R.).

La Réforme des Ecoles Normales.

Rapport de l'Inspecteur d'Académie de la Sarthe.

Il faut rendre plus intense et plus profonde la culture générale des futurs instituteurs, afin qu'ils aient une vie spirituelle plus active et deviennent capables de propager dans le peuple les connaissances pratiques qui décupleront la production nationale.

Il est évident tout d'abord que par aucun artifice on ne parviendra à remplir ce triple programme en trois années. Y réussirait-on même en ajoutant au cycle des études normales, une quatrième année ?

A mon avis, cette réforme ne remédierait pas aux défauts signalés plus haut. Pour prendre une vie nouvelle, l'enseignement primaire qui tend à se constituer comme un tout, se suffisant à lui-même, doit au contraire sortir de son isolement, et s'unir plus étroitement avec les deux enseignements secondaire et supérieur, où prennent naissance la plupart des progrès scientifiques et des réformes pédagogiques. Par les Écoles Normales primaires supérieures, qui forment le plus grand nombre des professeurs d'Écoles Normales il est permis à quelques professeurs de l'enseignement secondaire d'exercer quelque influence sur l'esprit des futurs instituteurs et institutrices. Mais cette influence, bien tardive, pour être très efficace, sur les élèves de Saint-Cloud et de Fontenay, parvient aux élèves des Écoles Normales primaires par une voie trop lointaine et trop indirecte. Les inspecteurs qui assistent aux classes des Écoles Normales, ont trop souvent l'impression de se trouver en présence d'une pâle copie de ce qu'était l'enseignement secondaire il y a vingt

ou trente ans. Dans chaque département il y a des Lycées, dans chaque région des Universités; pourquoi ne pas faire profiter directement de leurs enseignements les futurs éducateurs du peuple?

Au Lycée incomberait le soin de cultiver chez le futur instituteur la faculté de penser par lui-même, de composer, de réfléchir. Là se ferait sa culture générale, sous l'action de professeurs, pour la plupart agrégés qui le prépareraient à tirer profit d'un séjour auprès des Universités. Après avoir appris à penser, il lui faudrait apprendre à enseigner et des Écoles Normales restent nécessaires, où l'apprenti instituteur puisse s'exercer méthodiquement à la pratique de son métier. Mais ces Écoles Normales doivent être groupées au chef-lieu de l'Académie, auprès de l'Université, de manière que pour certains enseignements, psychologie, morale, histoire de la civilisation, pédagogie, sciences appliquées, le futur instituteur puisse profiter des cours de la Faculté.

Si l'on ne veut pas laisser végéter l'enseignement dans les Écoles Normales, force sera bien de les fondre avec des Lycées. C'est ce qui est manifeste pour l'enseignement des sciences expérimentales qui a une si grande importance pour le développement de l'agriculture et de l'industrie. On ne peut plus aujourd'hui enseigner expérimentalement ces sciences, sans disposer de salles nombreuses et spacieuses, où arrivent l'eau, le gaz et l'électricité, salles de cours, de collections, de manipulations, formant des services distincts, selon qu'il s'agit de physique, de chimie ou d'histoire naturelle et pourvues d'échantillons, de machines et d'instruments. Après la guerre on va doter de pareilles installations les Lycées qui en sont dépourvus. Mais chacune d'elles coûtera plusieurs dizaines de mille francs. Pourra-t-on faire le même sacrifice pour les Écoles Normales voisines? Non, sans doute. Si donc les futurs instituteurs ne font pas leurs études dans les Lycées, ils resteront à jamais étrangers aux sciences expérimentales modernes.

Et sans doute il faudra toujours bien que les maîtres primaires enseignent ces sciences dans les écoles qui seront loin d'être pourvues de telles installations. Mais si l'on veut voir enfin ces maîtres effectuer quelques expériences devant leurs élèves au

lieu de leur donner un enseignement livresque, si l'on veut obtenir d'eux qu'ils s'ingénient à enrichir les musées scolaires et à présenter des phénomènes réels à l'observation de leurs élèves, il ne faut pas continuer à les instruire dans les Écoles Normales où ils ne peuvent constater les effets d'un courant électrique, ni procéder à une manipulation chimique. Donnons-leur beaucoup, afin qu'ils puissent transmettre une partie de ces dons aux élèves qui leur seront confiés.

Je n'insiste pas. Il est trop évident que dans les Lycées, la culture générale serait dispensée aux élèves-maîtres dans des conditions bien meilleures qu'elle ne saurait l'être dans les Écoles Normales : on y disposerait d'installations matérielles plus appropriées, d'un temps plus long, de professeurs d'une qualité supérieure.

J'aborde les objections. En faisant des futurs maîtres primaires, des lycéens, tout d'abord, des étudiants ensuite, ne va-t-on pas, dira-t-on aggraver le mal dont on se plaint, la prétention, la suffisance, le pédantisme ? Je ne le crois pas. C'est le demi-savoir qui rend suffisant. Les hommes vraiment instruits restent modestes. Quand il aura fréquenté des professeurs incomparablement plus savants que lui et compris pourquoi ceux-là même ne se tiennent pas encore pour satisfaits, l'instituteur deviendra tout à la fois plus disposé à poursuivre indéfiniment l'œuvre de perfectionnement individuel.

Une autre objection est que des bacheliers ne consentiront pas à s'astreindre aux humbles besognes du maître primaire, et qu'ils déserteront les Écoles Normales régionales.

Assurément, répondrons-nous, si les traitements des instituteurs restent ce qu'ils sont, il faut renoncer à la réforme proposée. Mais si les maîtres primaires, même dans les écoles rurales, doivent recevoir, comme on semble disposé à le décider, un traitement moyen de plusieurs milliers de francs, il n'est pas illusoire d'espérer que des jeunes gens, même après de bonnes études secondaires, prennent cette profession qui compte en somme, parmi les plus honorables.

Au reste, c'est au moyen de bourses spéciales qu'ils pourraient poursuivre leurs études. Pour obtenir ces bourses, deux conditions seraient exigées : la première serait de satisfaire à un exa-

men qui porterait à la fois sur l'état physique, les facultés intellectuelles et la valeur morale du candidat, la deuxième de présenter un engagement décennal analogue à celui auquel doivent souscrire les parents des candidats à l'École Normale. Cet engagement obligerait le titulaire d'une bourse à servir l'Université pendant dix ans.

L'Université y gagnera peut-être, mais non l'enseignement primaire. Tous les jeunes gens de valeur chercheront à s'acquitter de leurs obligations en entrant dans l'enseignement secondaire ou même dans l'enseignement supérieur. Ne resteront dans l'enseignement primaire que les bacheliers de qualité inférieure.

De quel droit, répondrons-nous, empêcher un sujet d'élite, un homme de valeur, de donner toute sa mesure en obtenant la place qui revient à son mérite dans la Société ? De quel droit frustrer la Nation des services éminents qu'il peut lui rendre ?

En admettant que quelques jeunes gens bien doués réussissent à passer dans les enseignements supérieurs, est-ce que l'enseignement primaire ne bénéficierait pas du moins de l'accroissement de valeur, que ceux qui lui resteraient, auraient retiré d'un séjour prolongé dans les hauts établissements d'instruction ?

Il va de soi, qu'en dehors des boursiers qui entreraient au Lycée dès leur sortie de l'école primaire, il pourrait y en avoir d'autres qui commenceraient leurs études dans les écoles primaires supérieures et même dans les cours complémentaires. Mais tous seraient tenus, pour devenir instituteurs, de suivre, au moins, les cours du second cycle dans un Lycée (classe de 4e, 5e et 6e années pour les jeunes filles).

Un concours ouvert à tous les diplômés de l'enseignement secondaire permettrait de choisir ensuite les élèves-maîtres internes et externes des Écoles Normales régionales.

Il est aisé de supputer l'effectif que devraient avoir ces écoles dans l'Académie de Caen : il suffit de multiplier par le nombre de départements (6) celui des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses nécessaires aux besoins du service dans le département de la Sarthe, un département moyen. Il nous faudrait, par an, 30 institutrices et 20 instituteurs; cela donne pour l'Académie 180 institutrices et 120 instituteurs, ou en forçant les chiffres, 200 et 150.

Deux années d'études pédagogiques, théoriques et pratiques suffiraient. L'École Normale régionale des institutrices devrait donc compter 400 élèves, celle des instituteurs, 300, agglomérations qui n'excèdent pas celles qui sont réalisées dans certains Lycées.

Il serait d'ailleurs expédient de répartir ces jeunes gens entre plusieurs écoles spécialisées dans l'étude de certaines professions : pour les garçons (agriculture, industrie, commerce, art nautique), pour les filles (économie rurale, industrie, commerce).

L'effectif moyen de chaque école serait donc inférieur à une centaine d'élèves. Chaque promotion aurait d'ailleurs un directeur d'études qui accompagnerait ses élèves aux cours de l'Université, et présiderait à la transposition des enseignements pour l'école primaire. Ces directeurs d'études pourraient être choisis parmi les meilleurs directeurs ou professeurs d'Écoles Normales. Ceux de ces derniers qui ne trouveraient pas leur utilisation dans les écoles régionales seraient employés dans l'enseignement secondaire, comme professeurs chargés de cours.

Pour les élèves-maîtres des écoles régionales, les cours théoriques ne devraient pas occuper plus d'un tiers du temps. Le reste serait consacré à des exercices pédagogiques, qui auraient lieu le plus souvent possible dans les écoles d'application.

Il y aurait deux grands avantages, à ce que le recrutement des instituteurs cessât d'être départemental et devint régional :

1° Le personnel qui exerce dans son département d'origine est trop voisin des hommes politiques avec lesquels il a souvent des relations de famille pour ne pas être tenté de demander à l'intrigue un avancement qu'il devrait s'efforcer de mériter uniquement par son travail ;

2° Celui qui enseigne dans son propre département ne peut entreprendre de réformer des habitudes dont il ne remarque même pas le caractère vicieux, parce que ces habitudes sont aussi les siennes propres. C'est ce qui est manifeste au sujet des vices de prononciation ou d'élocution. Mais cette remarque a une portée générale.

Aussi faudrait-il veiller, dans le système de recrutement régional, à ne renvoyer un instituteur dans son département qu'après l'avoir fait séjourner le plus longtemps possible dans

la plupart des autres départements de la région. Il reviendrait chez lui riche d'expérience et capable de comparer et d'échapper aux routines.

La suprême objection présentée par les partisans du maintien du statu quo c'est que le projet qui consiste à utiliser les Lycées et les Universités pour la formation des instituteurs ferait courir à l'enseignement primaire une aventure aux risques de laquelle on ne peut l'exposer. A la vérité, le système préconisé n'est pas une simple vue de l'esprit; il a été pratiqué en Suisse, pays fameux pour ses écoles, où l'on peut en observer les effets.

Mais enfin, si la voix de la prudence, comme presque toujours en France, se fait entendre trop fortement, qu'on laisse subsister quelque temps l'organisation actuelle pour la formation des instituteurs et institutrices des enfants (jusqu'à douze ans) et que l'on expérimente cependant le nouveau système pour la formation professionnelle du personnel nouveau, dont on va avoir besoin, si, comme on peut l'espérer, une loi sur l'éducation des adolescents est votée et appliquée. On verra bien ce que seront les maîtres instruits dans les lycées et les écoles régionales. S'ils répondent à nos espérances, il ne pourra pas alors sembler trop hardi d'étendre la réforme aux instituteurs et institutrices des écoles primaires élémentaires.

Rapport du Directeur de l'École Normale d'Auch.

1° Éducation morale et Discipline.

Notre discipline repose avant tout sur trois principes : 1° la liberté; 2° l'organisation de la vie collective; 3° l'action personnelle des maîtres.

La liberté, à l'École normale d'Auch, est très grande. Non seulement les élèves sortent dimanches et jeudis. Mais fréquemment, pour les match de foot-ball surtout, ils se rendent en groupe, dans les villes voisines, sans autre surveillant que le camarade qu'ils ont désigné. Tous les jours ils sortent librement de l'école pendant les récréations et je me propose même de ne plus exiger d'autorisation spéciale pour aller en ville. Je ne dirai pas que jamais élève n'abuse de cette liberté. Mais je n'ai jamais eu à réagir contre de graves abus et mes observations

ayant simplement pour objet d'apprendre à bien user de la liberté sont plus facilement acceptées par les élèves. Une rapide transformation se produit d'ailleurs dès les premiers mois : les élèves de première année ne savent pas rentrer à l'heure, brûlent force cigarettes, sont impatients de sortir jeudis et dimanches. En troisième année, beaucoup passent une partie de ces jeudis et dimanches à l'école, bien peu fument encore, et leur exactitude est régulière. La liberté n'est plus seulement un fait, elle devient ainsi le grand principe d'éducation. Je me propose de l'utiliser de plus en plus, l'abbaye de Thélème ne me paraît pas un mythe fantaisiste, mais le véritable idéal de l'éducation française. J'y ajoute seulement, nos élèves n'étant pas préparés à ce régime, un Mentor qui appelle, après coup, leur attention sur les sottises qu'ils commettent.

Croire à l'excellence de la liberté et au bon naturel des élèves présente au moins cet avantage d'obliger les maîtres à un mea culpa continuel, et de prévenir ce mal abominable, beaucoup trop fréquent, de la haine de l'élève. Lorsque des fautes sont commises, lorsque le désordre, la paresse se mettent dans une maison (j'en ai fait l'expérience) deux hypothèses se présentent : ou bien les élèves ne valent rien et l'on punit, ou bien quelque chose cloche dans l'organisation de l'école et l'on s'efforce de modifier cette organisation. J'estime que tout éducateur digne de ce nom et si pénible que puisse être pour l'amour-propre cette défiance de soi-même, doit rejeter *a priori* la première hypothèse et s'efforcer de vérifier la deuxième. Et j'ai pu faire ainsi de curieuses expériences dont je note quelques-unes au hasard. J'ai supprimé l'uniforme : la tenue, extrêmement négligée, est devenue excellente, vraiment coquette, sans que j'aie jamais eu à intervenir. Le lever à cinq heures et demi en hiver, avec une étude du matin, dans une salle froide, avant d'avoir pris le petit déjeûner, nécessitait force punitions : depuis qu'elle est remplacée par une veillée, ainsi que nous le faisons presque tous en dehors de la vie scolaire, tout a très bien marché et les élèves me demandent de prolonger la veillée. Il a suffi d'une organisation pratique des bibliothèques pour entraîner les élèves à la lecture, il a suffi d'une transformation naturelle dans la distribution des locaux pour obtenir de l'ordre et de la

propreté. J'en arrive à cette conclusion que si jamais une école normale était parfaitement organisée, il ne saurait y être question de punition et qu'à moins de quelques anormaux, le naturel de tous les élèves y paraîtrait vite excellent.

Cette organisation parfaite suppose d'ailleurs l'action personnelle que les maîtres exercent sur leurs élèves. Et le régime des Écoles Normales a certainement ici une grande supériorité sur le régime des Lycées et Collèges : les fonctions administratives ne sont pas distinctes des fonctions d'enseignement. J'estime que le meilleur de mon autorité repose sur mon enseignement : c'est avec mes cours de psychologie, de morale et de pédagogie que j'explique l'organisation de l'école, que je fais comprendre et juger conduite individuelle et collective. Ces observations qui viennent prendre leur place dans une étude générale ont une force autrement pénétrante que les sermons ou les confessions. J'ai pu voir l'autorité d'un économe, profondément détesté par les élèves, en grande partie rétablie par un enseignement bien donné. Les cours de certains professeurs auxiliaires, qui ne savent pas enseigner sont de véritables exercices d'indiscipline et j'hésite à punir, la cause du mal ne disparaîtra qu'avec le professeur. — Il ne devrait donc pas être question de surveillant dans une École Normale : les professeurs devraient être les « maîtres d'étude » et si l'on veut adjoindre au Directeur et à l'Économe, un adjoint pour le contrôle matériel, cet adjoint ne devrait pas être un surveillant mais un véritable répétiteur, et il serait très avantageux d'en avoir deux, l'un pour les sciences, l'autre pour les lettres. J'ai toujours constaté que l'action d'un simple surveillant est néfaste : il est considéré comme un espion et ne réussit qu'à dissiper l'esprit de confiance qui doit régner dans une maison d'éducation.

Avec cette action du personnel, je touche au point essentiel de la discipline des Écoles Normales. Le Directeur, à mon avis, ne doit jamais intervenir entre les professeurs et les élèves et l'autorité de l'École doit résider essentiellement dans le Conseil des Maîtres. La discipline sera excellente si chaque maître est un bon professeur et si l'action de tous les professeurs forme un tout harmonieux. Le rôle du Directeur, je dirai volontiers son seul rôle, est de créer cette harmonie. Il ne saurait, sans de

graves inconvénients s'immiscer entre maître et élèves : le dilemme me paraît rigoureux, s'il confirme les punitions il n'est qu'un « père fouettard » s'il les annule ou les adoucit, il détruit l'autorité du professeur et provoque des conflits. Donner des Conseils? Les conseils d'un Directeur, d'un chef, ressemblent trop à des ordres et entraînent facilement aux pires désaccords. J'estime que l'action du Conseil des Professeurs est de beaucoup préférable à l'action du Directeur. Que ce conseil prenne la forme d'une conversation promenade ou d'une séance régulière, il appartient au Directeur d'avoir le tact de savoir poser les questions et de savoir diriger les discussions. Sa première qualité est de savoir se méfier de ses vues personnelles pour être capable d'apprécier celles de ses collaborateurs, si bien qu'en le suivant le Conseil a toujours l'impression de suivre le bon sens plutôt qu'un chef. Il n'est plus alors question de l'autorité du Directeur, d'une autorité quelconque, il ne s'agit plus que d'une bonne administration des choses, à laquelle on s'élève péniblement par la collaboration active de tous. La responsabilité du Directeur ne m'en paraît pas diminuée et si jamais il m'arrive de ne pas pouvoir me ranger à l'avis du Conseil, je devrais me dire que j'ai bien des chances de me tromper, que je n'ai probablement pas une vue suffisamment objective des choses, et que la véritable solution doit se trouver dans quelque mesure intermédiaire que nous n'avons pas su découvrir.

Jusqu'ici il n'est pas de question disciplinaire que nous n'ayons pu résoudre par cette méthode, et depuis cinq ans que je dirige l'École normale d'Auch, je n'ai dû proposer qu'une seule mesure vraiment grave. Deux questions cependant, ne sont qu'en partie résolues : elles ont d'étroits rapports et sont de première importance : ce sont celles du travail personnel et des études. Je ne puis les résoudre parce que leur solution ne dépend pas du Conseil des Professeurs.

Il est impossible d'obtenir un bon travail personnel avec les programmes d'études actuels et le nombre d'heures de cours qui est imposé. Nos élèves ont tellement de choses à étudier que tout entraîne au gavage par manuels. L'organisation de nos bibliothèques prévient en partie ce gavage, mais ces bibliothèques ne pourront être complètement utilisées qu'avec une profonde

simplification des programmes. — La répartition hebdomadaire des matières d'enseignement comporte 31, 32 et 33 heures d'enseignement par semaine dont 19-20 et 18 heures exigent des études personnelles. Un bon emploi du temps ne devrait pas comprendre plus de 2 de ces heures par jour, et 4 heures d'études devraient y correspondre. Pendant ces 4 heures, les professeurs pourraient remplir leur rôle essentiel de maîtres d'études et la formation intellectuelle de nos futurs instituteurs pourrait alors être sérieusement entreprise. Actuellement, pour entreprendre cette tâche pourtant essentielle, il faut ruser avec nos programmes et avec notre emploi du temps. Or la ruse est toujours d'un détestable exemple.

La question des études est si mal posée qu'elle paraît insoluble avec l'organisation actuelle. Il s'agit d'obtenir, sans surveillant, un travail silencieux pendant des séances de plusieurs heures. — Pour beaucoup d'esprits, et surtout pour nos méridionaux, le travail silencieux et immobile est impossible, non seulement pendant des heures, mais pendant quelques minutes. Les bizarreries que les biographes des savants et artistes nous signalent suffiraient à prouver qu'il n'y a rien de plus absurde que d'imposer le même régime du silence à tous nos élèves. En réalité, nous brisons leur initiative et leur originalité intellectuelles et nos élèves finissent par ne plus goûter en études que le travail matériel de copie et de mémoire. Dans une salle d'étude commune, les élèves ne peuvent donner libre jeu à cette activité physique désordonnée que nécessite presque toujours l'effort intellectuel : elle serait trop l'objet d'un amusement continuel. Je ne prétends pas que la présence d'un surveillant serait préférable : elle transformerait le désordre en douce somnolence ce qui serait pire. Je cherche depuis longtemps la solution. Placer les élèves externes dans des familles? les études personnelles de nos élèves-maîtres ne seront fructueuses qu'à la condition d'être dirigées par les professeurs maîtres d'études, et les familles de bon aloi ne sont pas toujours assez nombreuses pour recevoir tous nos jeunes gens. Je ne trouve pas d'autres solutions que l'aménagement de cabinets de travail juxtaposés aux chambres à coucher, où les élèves trouveraient le confortable chez soi qu'exige toute bonne vie intellectuelle et morale. Les pension-

naires e Thélème avaient à côté des salles communes, des appartements particuliers et vraiment nous ne tendrons vers une certaine perfection dans nos internats que lorsque nous joindrons à une bonne organisation de la vie collective une organisation tout aussi bonne de la vie individuelle. Nos écoles actuelles sont de simples casernes faites pour une discipline militaire, il reste à en faire des maisons d'éducation et il n'y a pas de véritable éducation sans un profond respect de l'individualité.

Une dernière et grave question se pose. J'ai déjà indiqué qu'à leur arrivée nos élèves ne sont pas préparés à la vie collective libre de l'École Normale : ils ne connaissent que la vie de famille ou que la vie de l'internat surveillé. A leur sortie, ils seront abandonnés à eux-mêmes, isolés dans un village, perdus dans une ville. L'École Normale ne les prépare pas à cette solitude, à cette âpre vie individuelle. Avant l'École Normale, le normalien est un petit garçon que parents ou maîtres tiennent toujours par la main. A sa sortie, il sera un maître qui n'aura plus personne pour l'aider à voir clair dans un milieu nouveau, toujours difficile à étudier, alors même qu'il apparaît, de loin, assez simple. L'Inspecteur qui de loin en loin, passe en ouragan, lui laissant une page d'appréciation d'où dépend son avenir, accentue encore son ahurissement. Que seront les trois années d'École Normale, dans cette formation générale de l'instituteur, formation commencée de l'École primaire, formation continuée jusqu'à l'âge mûr. Si grave que soit le problème de l'École Normale elle-même, il n'est rien, comparé à celui de la formation morale de l'instituteur avant et après l'École Normale. Et ce problème ne reste pas seulement à résoudre, il n'est même pas posé.

Questions et Discussions.

La lecture à l'école primaire.

Les maîtres de l'enseignement primaire sont unanimes à constater que les enfants qui, de onze à treize ans, quittent l'école *ne savent pas lire assez couramment.* Ils ne lisent qu'avec une lenteur embarrassée et un effort pénible de compréhension; la plupart manquent de cette aisance et de cette expression intelligente qui font de la lecture un acte agréable et un exercice fructueux. Le fait est grave par ses conséquences. Ceux de nos élèves qui ne seront pas incités à lire régulièrement par les obligations de leur métier ou par certaines nécessités de la vie journalière liront de moins en moins et cesseront bientôt toute lecture, perdant ainsi le bénéfice de la culture personnelle au moyen des livres et aggravant leur faiblesse en français par l'oubli des principales règles de la correction grammaticale et par l'ignorance de plus en plus complète des ressources élémentaires de la langue. N'est-ce pas ce danger qu'ont vu les réformateurs du certificat d'études primaires (décret du 19 juillet 1917)? et n'ont-ils pas voulu combattre ce mal en spécifiant que l'épreuve de lecture sera désormais un exercice de *lecture expressive* avec questions simples? Ils recommandent fort justement « de voir si l'enfant lit avec aisance et sait adapter le ton à l'idée ».

Avant de nous demander par quels moyens le maître pourrait obtenir des élèves une lecture plus expressive ou plus intelligente, recherchons les causes diverses de la médiocrité des résultats que nous constatons actuellement dans un trop grand nombre d'écoles.

Nos élèves ne lisent pas assez. L'emploi du temps modèle porte quarante minutes de leçon par jour au cours moyen, et, dans maints départements, on se contente d'une demi-heure seulement.

Ainsi donc, partout, on ne consacre que quarante minutes à peine à l'une des leçons les plus importantes, à celle qui pourraît être la plus féconde! Loin de nous l'intention de recommander à l'école d'aujourd'hui, aux méthodes de plus en plus rationnelles, les procédés routiniers de celle d'autrefois. Souvenons-nous néanmoins de quelques bons résultats obtenus jadis par des pratiques en grande partie condamnables devant la raison, mais au fond desquelles pourtant nous trouvons une part de vérité ou plutôt de nécessité. Dans de bonnes écoles d'il y a cinquante ans, les grands élèves lisaient d'abord tout haut, puis étudiaient et récitaient la plupart des leçons de la journée. Les pages de grammaire, de géographie, d'histoire étaient lues sous la direction de l'instituteur de la même façon que le chapitre du manuel de lecture. Soumis à cet entraînement, les élèves lisaient avec facilité, et nombre d'entre eux se plaisaient aux lectures personnelles. Ne sommes-nous pas tombés dans l'excès opposé, en mainte école où les élèves les mieux doués ne se donnent pas toujours la peine, après avoir écouté le maître, de lire et de relire les leçons dans leurs divers manuels? Et jugez-vous alors suffisantes les trente ou quarante minutes réservées, au cours moyen, à la lecture proprement dite, lecture trop souvent hachée d'explications multiples, non pas inutiles en elles-mêmes, mais nuisibles souvent à la lecture réelle, déjà si écourtée? Certains maîtres ne se sont-ils pas avisés de refaire la leçon de grammaire à l'heure de la lecture ou encore d'expliquer alors, au point de vue orthographique, la prochaine dictée? D'autres — qui se servent d'un manuel de lecture où abondent les leçons de choses — complètent longuement par leurs explications les notions du livre sur les marais salants, les reptiles, la fabrication du fromage de gruyère, etc. A un maître bien intentionné qui, au lieu de faire relire avec expression la fine page de Franklin, « la Herse », passait de mornes minutes à rappeler aux élèves les différentes formes de herses avec leur poids, je ne pus m'empêcher de faire cette réflexion : « Mais quand lit-on ici pour apprendre à lire et pour s'y complaire? » Le brave homme de répondre : « Nous ne perdons pas de temps. Nos enfants ne sont pas curieux. Aussi nous profitons de toute occasion pour les instruire. » Comme si ce n'était pas éteindre leur curiosité et

rebuter leur appétit de savoir que de vouloir à tout moment, et hors de propos, leur bourrer l'esprit de notions dépourvues de tout attrait ou de toute utilité immédiate.

Dans plus d'une école, on a adopté un livre de lecture expliquée, et l'unique séance de lecture de chaque jour est consacrée alors à l'explication d'un morceau choisi, explication qui prend la moitié du temps et ne permet pas plus de quinze à vingt minutes de lecture par les élèves. « Je dois renoncer à cet exercice, qui, en dépit des prétentions du manuel, n'a rien de vivant ni de littéraire, me disait une excellente directrice : mes fillettes n'apprennent plus à lire, ne lisant presque plus. » Un tel livre avec ses extraits d'une vingtaine de lignes, présentés toujours de la même manière, divisés en trois ou quatre paragraphes où mots et expressions sont expliqués en des termes vagues, à peu près synonymes, sans aucun fait ni exemple concret, sans aucune comparaison suggestive, un tel livre et de tels exercices, s'ils ne sont pas animés et transformés par l'esprit vivifiant d'un maître bien doué, acheminent les meilleures classes vers l'indifférence ou l'engourdissement intellectuel. La lecture matérielle devient alors aussi insignifiante et monotone que le commentaire. L'esprit moud à vide; et les élèves pensent que l'explication française est bien l'exercice le plus fastidieux et le plus pénible de l'école. Comme résultats, nous préférerions à cette pratique prétentieuse et vaine la modeste lecture, même sans explications, du petit roman scolaire où l'auteur s'est mis au niveau de son auditoire et sait l'intéresser aux faits et gestes de ses héros. Car la première qualité d'un manuel de lecture, *c'est d'être intéressant*. Et s'il est aussi *vraiment éducatif*, s'il contribue efficacement au développement de l'esprit et à la culture des meilleurs sentiments, il réunit les mérites essentiels du bon livre. Ces deux qualités, l'attrait et la valeur éducative, nous paraissent primordiales. En blâmant l'abus de la lecture expliquée, souvent mal comprise, nous n'avons pas l'intention de condamner cet exercice. Nous croyons utile, au contraire, d'insister sur la valeur et la portée intellectuelles de l'ouvrage de lecture. S'il vise surtout à l'instruction et se préoccupe de compléter les données des manuels de sciences, de géographie, d'hygiène ou d'agriculture, non seulement il manquera son but

immédiat par un enseignement fragmentaire et dispersé; mais surtout il perdra l'attrait nécessaire et ne comblera pas une des graves lacunes de l'école primaire, l'ignorance chez nos élèves des pages les meilleures ou des beautés les plus simples de notre langue. Où et quand l'enfant du peuple fera-t-il ses humanités primaires s'il ne les commence pas à la seule école qu'il est appelé à fréquenter?

Voilà pourquoi nous pensons que le manuel de lectures encyclopédiques et le roman scolaire, quels que soient l'attrait de l'un et la substance de l'autre, ne sauraient suffire et doivent être complétés par un recueil de morceaux bien français. Nous avons, à ce point de vue, quelques bons ouvrages de lectures consciencieusement choisies. Mais nombre de ces pages qui appartiennent aux écrivains de la seconde moitié du XIXe siècle et qui apparaissent comme moralement pures et délicates sont trop souvent, au fond, empreintes de mélancolie et parfois même d'une tristesse pénétrante. Elles s'adressaient à cette génération grave et résignée sur qui pesait toujours l'accablant souvenir de 1870-71. Conviennent-elles à des enfants et à nos élèves actuels? Serait-il sain d'en faire goûter le charme douloureux aux écoliers de l'après-guerre qu'il faudra tourner vers l'action féconde et réconforter par de salutaires espoirs? Car plus d'un viendra oublier à l'école les amères réflexions de parents qu'attristent toujours des deuils irréparables et voudra de bon cœur avec nous se rendre digne du sacrifice des siens et de l'héroïsme de son pays, en travaillant sous nos yeux avec entrain et en prenant la résolution d'être toujours vaillant au labeur. Rejetons donc les pages inquiètes et tourmentées où l'on sent trop le chagrin, le pessimisme du vaincu. Le rire, le sourire, la confiance en soi et en la vie réjouissent et réconfortent l'enfance et la jeunesse; ce sont des toniques, générateurs de force, de résolution et d'action. Proscrivons la mélancolie mièvre ou sombre qui déprime; mais gardons-nous d'exclure la pitié qui élève et rend meilleur. Cependant par-dessus tout nous devons faire entendre la voix des conseillers de l'effort joyeux, du labeur ardent, du courage et de l'espérance. Parmi les plus sereins de nos écrivains et les plus grands de nos poètes, plus que tout autre Victor Hugo a voulu et su être un éducateur de la démo-

cratie. Il a chanté les sentiments les plus généreux ; il a magnifié de nobles idées et exprimé dans un langage imagé ou vibrant les plus belles aspirations de l'âme française et du temps présent. Puisons dans son œuvre si riche ; et sachons en extraire ce qui est à la fois pur et simple, ardent et clair, vraiment accessible à l'esprit et au cœur de nos enfants et de nos adolescents. Joignons-y les pages les plus classiques, les plus dignes d'être populaires des autres représentants du génie français. Ceux du XIXe siècle, les plus rapprochés de nous, sont plus intéressants et plus compréhensibles pour nos auditoires peu cultivés que ne pourraient l'être généralement les classiques du XVIIe siècle. Nos élèves du cours moyen sont très sensibles à l'expression harmonieuse, en beaux vers, d'idées élevées ou d'émotions généreuses. Des maîtres au goût éclairé — qu'il suffit d'encourager ou de guider dans leur choix — savent intelligemment présenter et faire admirer aux enfants de courts poèmes, de petits chefs-d'œuvre de Lamartine, de Musset, de Leconte de l'Isle, de Sully Prudhomme... Qu'il soit réservé aussi la large place qu'ils méritent à nos meilleurs prosateurs, depuis Molière et Voltaire jusqu'à nos écrivains contemporains les plus robustes ou les plus sainement inspirés à leurs heures d'optimisme.

Mais comment donner à un recueil de bons extraits de prose et de poésie l'attrait que doit avoir, selon nous, le livre de lectures courantes ? D'abord en ne prenant, dans les œuvres de valeur, que les parties les plus intéressantes pour des enfants, récits animés, descriptions colorées, dialogues spirituels ; et, de plus, *en joignant à ces lectures, plutôt courtes, de beaux récits de longue haleine,* vieux contes de France et de tous pays, vives relations d'exploits d'autrefois, de prouesses d'aujourd'hui, biographies d'hommes illustres et de héros, *toutes histoires captivantes* et même merveilleuses qui enchantent l'imagination et réjouissent le cœur, et qui donneront au livre des écoliers *le charme du roman* que ne saurait produire le morcellement des brèves pages choisies, même les plus attrayantes.

Les auteurs les plus avisés de nos meilleurs manuels actuels ont paru le comprendre et l'ont timidement tenté par des lectures récréatives du samedi ou de la quinzaine ; mais ils se

sont crus obligés de raccourcir, d'abréger, de tronquer de jolies nouvelles pour les enserrer dans les trois pages de la plus longue des lectures quotidiennes. Nous ne nous résoudrons pas à mutiler par des suppressions de passages importants des contes exquis comme la Chèvre de M. Seguin (A. Daudet), le Neveu de la Fruitière (H. Moreau), l'Ogre du nord et le petit Poucet (Moselly). Et nous garderons les huit ou dix pages qui seront lues, non par le maître, mais par tous les élèves, pendant *deux séances d'une heure*, le vendredi et le samedi, par exemple. Car nous réclamons soixante minutes pour cette leçon capitale, pour cet exercice qui sera toujours le support de tous les autres, parce que c'est celui qui accroît le plus en chaque esprit l'aptitude à s'instruire. Il y a nécessité de lire au moins une heure par jour, soit en une fois, soit de préférence en deux séances, matin et soir, selon l'effectif de la classe ou l'étendue des chapitres à lire.

Les vingt minutes de plus que nous jugeons indispensables nous les trouverons aisément. Songez au temps que nous consacrons à l'arithmétique dont il ne faut pas contester l'importance; mais réfléchissez aux multiples exercices ou problèmes, aussi compliqués qu'inutiles, que nous imposons à nos élèves et qui, pour eux, n'ont pas plus de valeur éducative que d'utilité pratique; et demandez-vous s'il ne serait pas possible d'économiser là quelque bon quart d'heure pour le consacrer à un exercice d'une plus grande efficacité.

Les maîtres les plus expérimentés ne manquent pas d'employer à la lecture tout le temps réglementaire; et ils se permettent même d'y consacrer encore d'autres moments au cours de certaines leçons qui s'y prêtent. Nous avons nous-même recommandé à des instituteurs consciencieux de faire lire, pendant une dizaine de minutes, dans leur manuel d'histoire ou de géographie, telle partie essentielle de la leçon qu'ils viennent d'exposer. Les bons maîtres comprennent et voient la nécessité d'un fréquent entraînement à la lecture. Il faut, en effet, par un exercice régulier, faire l'éducation simultanée de l'œil, de l'esprit et de la voix; il faut, du même coup, apprendre à voir, à comprendre et à dire clairement. Les plus habiles d'entre nous, s'ils se souvenaient de leurs multiples essais ou de leurs

exercices répétés, sauraient qu'ils ne sont arrivés que par une longue pratique à cette sûreté, mécanique et instantanée, de la vision et de l'entendement. Et les plus exercés, sous la pression de la nécessité ou l'impulsion de leurs goûts personnels, tels les professeurs correcteurs de copies ou les lecteurs passionnés d'œuvres nouvelles, sont les seuls à lire avec cette rapidité et cette assurance qui étonnent et émerveillent les gens non entraînés.

Nous rêvons d'un livre qui donnerait satisfaction aux besoins précédemment indiqués et qui réunirait les mérites divers des meilleurs types de manuels en usage aujourd'hui, ceux du recueil de pages choisies, du choix de morceaux expliqués et du petit roman scolaire....

La lecture, bien comprise, peut être, au cours moyen, le plus sûr instrument de culture intellectuelle et morale. Par un choix heureux de textes et par un bref et pénétrant commentaire, elle devrait permettre de développer chez les enfants certaines qualités de cœur et d'esprit, la délicatesse des sentiments, la vivacité de l'imagination, la finesse du jugement, toutes qualités bien françaises que risquent pourtant de négliger les autres leçons de l'école dont le but dorénavant sera surtout pratique et utilitaire.

Cet exercice sera fécond si le maître lit et fait lire avec expression, s'il inspire le goût de la lecture par d'intéressantes pages extraites des bons ouvrages qu'il recommande. Il faut que les adolescents continuent à lire, qu'ils aiment les œuvres substantielles et saines et complètent eux-mêmes leur culture pour leur satisfaction personnelle et le plus grand bien du pays. Espérons aussi que de généreux esprits songeront à l'éducation de la jeunesse, que les meilleurs spécialistes composeront de bons manuels de vulgarisation, et que nos penseurs et nos moralistes écriront pour le peuple d'excellents ouvrages de culture générale et d'éducation civique et sociale.

Que l'instituteur apprenne à lire intelligemment *à tous* les enfants; et comme le souhaitait M. Lucien Descaves, en 1913, ce sera « une belle victoire pour la République » le jour où *tous* les livrets scolaires porteront cette mention sincère : *sait lire*.

F. Chadeyras,
Directeur d'école normale.

Notes d'Inspection.

Littérature française.

Écoles primaires supérieures (3e année).

Le professeur fait une leçon sur La Fontaine : « On a dit que La Fontaine était notre Homère. Sans doute, les Fables n'ont pas l'ampleur de *l'Iliade* et de *l'Odyssée*. Mais... »

La première phrase à peine prononcée, un des élèves sourcille, jette un regard sur le cahier de son voisin comme s'il n'était pas sûr d'avoir bien entendu. Devinant la cause de cette inquiétude, je prends, à la fin de la leçon le cahier d'un élève, et je lis : « On a dit que La Fontaine était notre *mère*. Sans doute, etc... ». Voyons un second cahier : « On a dit que La Fontaine était notre *maire*. Sans doute, etc... »

Le professeur informé de ma découverte s'adresse à la classe : « Que ceux qui ont écrit Homère sans h lèvent la main ! »

Aucune main ne se lève. Tout le monde a la conscience tranquille. Serais-je tombé par hasard sur deux exceptions ? Prenons un 3e cahier : « On a dit que La Fontaine était notre *mère*. Sans doute, etc... » Et de même sur un 4e, un 5e cahier.

Nous nous expliquons. Aucun élève n'avait écrit Homère sans h, car aucun élève n'avait écrit « Homère » !

Conclusion qui n'étonnera personne : les élèves qui cherchent à « tout prendre » pendant que le professeur parle n'ont pas le temps de comprendre ce qu'ils écrivent ; ils ne s'y efforcent pas, ils acceptent les pires absurdités. Faites prendre des notes : c'est indispensable. Mais que les élèves ne notent pas tout le détail de vos paroles ; qu'ils n'inscrivent que les idées principales : ils seront forcés de choisir et ils ne choisiront que ce qu'ils auront compris.

Lecture expliquée. — Salammbô : le festin des mercenaires (Écoles normales).

L'exercice n'a comporté, en fait, qu'une seule et rapide lecture, et toute l'heure s'est passée en commentaires; et j'ai retrouvé le cadre habituel où tous les professeurs presque se croient obligés de faire entrer, de gré ou de force, leurs explications.

1° On a *situé* le morceau : cadre où se passe la scène, l'arrivée des mercenaires, les mets, les *vins* (c'est cette dernière partie qui était l'objet de la leçon);

2° On a cherché la *source* des idées ou de l'inspiration de Flaubert;

3° On a indiqué la *nature* du passage (description);

4° On a déterminé l'*importance* de ce morceau;

Enfin 5° on en a montré le *plan*; — et ici, on a fait trois subdivisions : un préambule, le morceau lui-même, une conclusion.

Il me paraît inutile d'insister sur ce qu'a d'artificiel, de forcé, d'inflexible et de faux une telle pratique, — on dissèque, on met en pièces ce qu'il s'agit de comprendre, de sentir, d'admirer ou de critiquer, — on dresse un inventaire, parfois, souvent inexact, car on ne donne pas à chaque partie sa valeur propre, d'après ses relations avec les autres; on s'efforce de trouver quelque chose qui n'existe pas, et on passe à côté des véritables intentions de l'auteur.

Le morceau choisi n'est intéressant que parce qu'il montre comment Flaubert savait *voir* et *peindre*; il ne vaut que par le *pittoresque* des *expressions*; c'est donc à ce pittoresque qu'il fallait s'attacher d'abord, — insister sur telle ou telle *expression*, en faire comprendre le *sens précis* et la valeur, au lieu de procéder un peu au hasard dans cette partie de la leçon et de vouloir, dès le début de l'année, à des élèves qui viennent d'entrer à l'école, apprendre les secrets de l'esthétique et indiquer comment on devient un artiste : on a comparé, par exemple, Flaubert à Leconte de l'Isle pour les *procédés du style* et pour les *tours de phrases*.

On oublie trop que la *lecture expliquée* devrait être, avant

tout, un exercice de nature à donner le goût de la lecture personnelle, — par suite un exercice vivant, souple, agréable; le cadre où on l'enferme presque toujours, — ce lit de Procuste — en fait quelque chose de rigide, de mécanique et de routinier.

Explication de Polyeucte, les Stances
(ÉCOLES NORMALES).

L'explication faite presque entièrement par le professeur, a été ordinaire, bien ordinaire — longue, souvent à côté. L'expression ne fait qu'un avec la pensée ou le sentiment; or, au lieu de s'attacher à l'étude de l'expression (emploi des mots et des tours), on se laisse aller à de prétendus développements d'idées qui ne sont que des phrases banales, ou qui frisent le bavardage, — par suite, on n'a pas pénétré la pensée ou l'intention de Corneille, ni le caractère propre à ces « stances ». Ce n'est qu'incidemment et en passant qu'on signale l'ampleur de certains vers, la sonorité de certains autres, l'émotion traduite dans telle strophe; mais on s'étend sur le mysticisme, sur l'évolution du sentiment religieux chez Polyeucte, sur le nombre et la combinaison des vers qui forment ces stances... — en réalité le vrai commentaire du texte commence à dix heures un quart (la leçon finissant à dix heures et demie) et les remarques paraissent alors n'avoir ni cohésion, ni méthode; elles sont faites au fil du texte, sans but précis; et tout ce qui est intéressant *dans le texte*, comme expression, sentiment ou idée, reste inaperçu. Ce n'est pas que par-ci par-là le professeur ne fasse des remarques justes, parfois intéressantes en soi, — mais elles sont à côté du texte et constituent des hors-d'œuvre.

Et pourtant l'accent de ces stances est si profond et si dramatique!

Préparation d'une composition française
(ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES).

Le professeur a dicté aux élèves le texte suivant :

Composer un récit sur les données suivantes : « Un laboureur de l'ancien temps obtenait sur un fonds de terre exigu de plus

riches récoltes que ses voisins sur des champs plus étendus. Ceux-ci l'accusent de sorcellerie. Il arrive devant le juge, avec ses instruments aratoires, ses bœufs, sa famille, ses serviteurs, en disant qu'il n'a pas d'autres subterfuges.

Le professeur explique tout, dit tout ce qu'il y a à faire, insiste sur tout ce qui peut être intéressant : laboureur, ancien temps, riches récoltes, sorcellerie, juge, etc... — indique ce qu'il faudra laisser dans l'ombre, ce qu'il faudra développer, les modifications qu'on pourra faire subir à ce sujet pour le rajeunir, etc., etc. Et nous sommes en 3e année! que restera-t-il aux élèves à trouver, et où sera leur effort personnel? Cette pratique est discutable au cours moyen d'une école primaire élémentaire — elle est franchement mauvaise en 3e année d'une importante école primaire supérieure.

C'est là d'ailleurs un sujet banal, qui n'a pas dû coûter beaucoup de recherches au professeur. Son excuse (est-ce bien une excuse d'ailleurs?) c'est que les élèves ne sont rentrés que depuis 10 jours et qu'il ne les connaît pas encore!

Première leçon de chimie. — Définition des phénomènes chimiques. — Corps simples, corps composés. — Analyse, synthèse (ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES).

Le professeur s'efforce visiblement de procéder d'une façon concrète : il présente d'abord des *faits* et produit certains *phénomènes*, mais bien vite, trop vite, il arrive à une *définition*, que les élèves, mal préparés, ne comprennent pas, comme nous le constatons. Il montre ensuite, par des exemples, l'importance de la science qu'on appelle la *chimie*, et, toujours au moyen d'exemples, cherche à établir une différence nette entre les corps simples et les corps composés, entre une combinaison et un mélange, entre l'analyse et la synthèse.

La méthode est, en soi, irréprochable, — mais pourquoi aller toujours chercher des exemples dans le *laboratoire* au lieu de les prendre dans la *vie* de chaque jour, qui se déroule sous les yeux des élèves? Ainsi, pour montrer qu'un phénomène *chimique* est toujours une modification des propriétés d'un corps, on fait

brûler du soufre ; — mais l'élève comprend-il que les propriétés de ce corps sont réellement modifiées ? ne voit-il pas plus clairement ces modifications dans la transformation du moût de raisins en vin, de la farine en pâte prête à fournir du pain ? phénomènes qu'il a sous les yeux ? — En prenant les exemples dans la vie pratique, on habitue l'enfant à cette idée qu'il y a accord, et non divorce entre la science et la réalité.

Histoire naturelle. — Interrogations sur les spongiaires ; leçons sur les cœlentérés et sur les échinodermes (Écoles primaires supérieures).

C'est, dans les deux exercices, une facilité de parole fâcheuse ; le professeur répond à la place de l'élève, l'élimine peu à peu, et, sans transition, sans arrêt, passe de l'interrogation sur les *spongiaires* à la leçon sur les *cœlentérés* qui se continue par une leçon sur les *échinodermes*, — et c'est un défilé de noms : hydres d'eau douce, polypes, méduses, hydraires, acalèphes, actinies, récifs coraliens, séphonophores, oursins, étoiles de mer, holoturies, etc.... Sans doute, on met de l'ordre dans cette énumération ; sans doute, en étudiant le système digestif, l'appareil circulatoire et le système nerveux des oursins, on divise et on distingue ; mais à quoi bon une telle énumération ? Qu'y a-t-il de vraiment intéressant, pour des jeunes filles d'une 3e année commerciale d'école primaire supérieure, dans ces détails, dans ces croquis où l'on montre les pinces des oursins, la bouche des hydres d'eau douce, qui est aussi leur anus ?

Qu'y a-t-il surtout d'éducatif dans ce défilé de noms, que la mémoire ne peut pas retenir, et où l'esprit ne trouve aucun élément intellectuel ? Et tout cela est dit, avec rapidité, avec une aisance presque déplorable, d'une voix monotone.

Il me semble que c'est là de l'enseignement à contre-sens.

Géométrie.

Écoles primaires supérieures (1re année).

Leçon sur les polygones. On a donné aux élèves non seulement les noms du pentagone, de l'hexagone, de l'octogone, du

décagone, mais ceux — beaucoup moins connus et beaucoup moins usités — des polygones à sept, neuf, onze côtés et peut-être d'autres.

Autant de mots, autant de fautes.

Vous n'avez pas bonne vue? demandais-je à un élève. Vous n'avez pas pu lire les noms au tableau. — Mais, monsieur, on ne les a pas écrits au tableau.

Ainsi, voilà des enfants qui n'ont jamais fait ni grec ni géométrie, et l'on bourre leur cervelle de termes géométriques plus grecs que français, sans même se donner la peine de les placer sous leurs yeux. Comment veut-on qu'ils inventent je ne dis pas la géométrie, mais la langue de la géométrie grecque? Pascal lui-même y échouerait, et pour cause!

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Cérémonies en l'honneur des instituteurs morts pour la patrie.

I. — A l'École normale d'Auteuil.

Une cérémonie commémorant les élèves et anciens élèves de l'École normale d'instituteurs de la Seine tombés au Champ d'honneur a eu lieu le 30 octobre dernier.

Dans le vestibule de l'École, où ont été érigées deux plaques de marbre portant les noms des 226 élèves d'Auteuil morts pour la France, avaient pris place — à côté de M. le Président de la République — M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris, M. le Préfet de la Seine, M. le Président du Conseil municipal, M. le Gouverneur militaire de Paris, M. Lapie, directeur de l'enseignement primaire au Ministère, M. Lefebvre, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, MM. les Inspecteurs généraux, Mmes les Inspectrices et MM. les Inspecteurs de l'enseignement primaire de la Seine, etc., etc.

Une nombreuse assistance, composée surtout des anciens normaliens d'Auteuil et des parents des élèves tués entourait les personnages officiels.

M. Lucien Poincaré, vice-recteur de l'Académie de Paris, dans un langage qui éveille dans les cœurs les échos les plus émouvants, remet à l'École normale de la Seine la médaille offerte par le Ministère de l'Instruction publique aux Écoles normales qui ont perdu des élèves pendant la guerre. Il rappelle que l'École normale d'Auteuil a été fondée en 1870, en pleine « année terrible » et, montrant le rôle des instituteurs pendant la guerre et pendant la paix, il rapproche ces deux dates : 1870, 1919.

M. Paul Bernard, directeur de l'École normale, remercie M. le Président de la République — dont la présence, dit-il « confère à notre manifestation tout son sens et achève de glorifier nos morts » — les représentants du conseil général et du conseil municipal et de

l'Association des anciens élèves, à l'initative, et à la générosité desquels sont dues les plaques de marbre. Il parle de la vaillance des normaliens pendant la guerre et il trace leur devoir aux survivants.

M. Bordage, président de l'Association des anciens élèves, lit quelques extraits de lettres adressées du front par les normaliens combattants. Il procède à l'« appel des morts » au milieu du recueillement général.

M. Raymond Poincaré prononce un discours qui a eu dans la presse un légitime retentissement. Nous croyons bien faire d'en publier ici quelques passages :

« ... Puisque j'ai encore, pour quelques semaines, l'honneur de parler au nom de la France, je veux, malgré tout, rompre un instant ce religieux silence pour adresser ici l'adieu de la nation à ceux que vous pleurez et dont la bravoure nous a sauvés.

« Que sur sept cent cinquante mobilisés, l'École normale de la Seine ait eu la tristesse de perdre deux cent vingt-six de ses élèves ou anciens élèves, c'est une proportion qui est, par elle-même, assez démonstrative et que les instituteurs de la Seine ne pourront jamais se rappeler sans autant de fierté que de douleur.

« ... Habitués à regarder leur tâche d'éducateur moins comme une œuvre de simple enseignement que comme un effort continu d'exemple personnel, ils ont été conduits, par une pente naturelle, à tenter de réaliser, dans des heures tragiques, leur idéal d'humanité.

« Non seulement ils ont senti, dans les profondeurs de leur âme, l'irrésistible poussée des plus beaux instincts de la race française, mais ils ont trouvé, dans la clarté de leur conscience, de grands motifs moraux et rationnels de se donner tout entiers à la patrie menacée.

« Plus ils avaient pensé que la guerre était, dans l'état actuel de la science et de la civilisation, un lamentable anachronisme, plus ils se dirent que leur devoir était de se dresser, les armes à la main, contre un empire qui divinisait la guerre et qui voulait faire de la force la seule loi du monde.

« Ils comprirent tous immédiatement que, dans la lutte engagée, la France représentait la justice et la vérité et que si, par malheur, elle était vaincue, l'univers lui-même verrait disparaître avec elle le prestigieux patrimoine intellectuel qu'avait accumulé, au cours des siècles, pour le profit général, son génie de lumière et de liberté.

« ... Lorsqu'ils arrivent au front avec une telle élévation d'âme et une telle ferveur de sentiments, les normaliens ne sont pas seulement prédisposés à s'y conduire eux-mêmes en héros ; ils sont tout préparés à y répandre autour d'eux quelque chose de la force qui les anime à être, pour les troupes combattantes, des inspirateurs de courage et d'énergie.

« ... Combien de fois, lorsque je visitais les armées, un général ou un colonel ne m'a-t-il pas présenté un jeune lieutenant ou un jeune

sous-officier, en me disant : « Voici un de nos meilleurs officiers; « voici un de nos meilleurs sergents; dans la vie civile, il est insti- « tuteur. » Aujourd'hui, messieurs, que la paix est signée, l'éloge ne sera pas moins grand pour vous, lorsqu'on dira :

« Voici un de nos meilleurs instituteurs. Pendant la guerre, il a « gagné ses galons sur le champ de bataille. »

« Vous êtes, en effet, revenus, les uns à vos fonctions, les autres à vos études, avec l'auréole des braves, et l'éclat de votre conduite militaire vous donnera, dans la pratique même de votre profession, un ascendant nouveau sur l'esprit de vos élèves. Vous saurez employer ce supplément de prestige à préparer pour la France des générations qui se maintiennent à la hauteur où vous êtes élevés.

« C'est vous qui aurez la charge de modeler l'avenir de notre pays, et c'est vous, par là-même, qui déterminerez, pour une grande part, l'avenir de l'humanité. »

Quelques chœurs ont été chantés par les élèves-maîtres. Un sonnet — « A mes anciens élèves morts pour la Patrie » — composé par M. Mossier, professeur à l'École, a été récité.

La cérémonie fut simple, brève, émouvante.

II. — Dans l'Académie de Poitiers.

Deux cérémonies en l'honneur des instituteurs morts pour la France ont été célébrées, dans l'Académie de Poitiers, pendant le mois d'octobre.

Le première, le 12, à l'École normale de Poitiers, était présidée par le recteur de l'Académie. Une conférence a été faite par M. Bouglé, professeur à la Sorbonne.

La seconde, le 31, à l'École normale d'Angoulême, était présidée par le directeur de l'enseignement primaire. Des discours ont été prononcés par le président de l'Amicale des instituteurs qui a lu la liste funèbre, par le directeur de l'École normale, par le président du Conseil général de la Charente. Après avoir félicité les instituteurs charentais de l'empressement qu'ils ont mis à honorer leurs morts (la cérémonie comportait l'inauguration du monument, complètement achevé qu'ils ont érigé en leur honneur), le directeur de l'enseignement primaire a rappelé les deuils et les gloires du corps enseignant de la Charente (65 morts, 184 citations). Il a montré comment cet héroïsme était inspiré par l'enseignement moral de l'École, enseignement qui, loin d'exalter l'individu, lui ordonne de se subordonner et de se sacrifier à la collectivité. Il a engagé les élèves-maîtres à venir pieusement méditer devant le monument élevé dans la cour de l'école en souvenir de leurs anciens : ils y puiseront les leçons d'endurance et de discipline qui les aideront à accomplir en toute circonstance leur devoir envers leur pays.

Les élèves des deux Écoles normales ont exécuté, au cours de la cérémonie, les chants comme *la Marseillaise*, ou *l'Hymne aux morts* de Victor Hugo, sans lesquels à l'heure actuelle un hommage à nos héros apparaîtrait comme incomplet.

L'allègement des programmes. — En raison de l'épidémie de grippe qui avait abrégé l'année scolaire, M. le Ministre de l'Instruction publique avait recommandé l'an dernier de « jeter du lest » et de n'aborder que les points essentiels des programmes.

Presque partout, le conseil a été suivi, et l'expérience ainsi faite sera précieuse lorsqu'on abordera la révision définitive du plan d'études primaires. Mais les rapports annuels des Inspecteurs d'Académie nous révèlent qu'en maint endroit « on n'a pas osé », malgré la suggestion du ministre, faire des coupes dans les programmes. On a eu peur des examinateurs; on s'est demandé s'ils ne jugeraient pas essentielle telle question qu'on aurait soi-même jugée secondaire. Et l'on a préféré mettre les bouchées doubles, ingurgiter en huit mois ce qu'en temps ordinaire on a déjà de la peine à avaler en dix, plutôt que de courir le risque de mécontenter les aéropages du C. E. P. ou des divers brevets. Et pourtant, ces aéropages ne sont-ils pas composés en majorité d'instituteurs et de professeurs?

Ailleurs, on a mieux aimé tout voir « même brièvement » que de laisser tomber le moindre article du programme. Autant dire qu'un enseignement sec, mais encyclopédique, vaut mieux qu'un enseignement moins complet mais plus concret. Comme s'il n'était pas plus utile, pour s'abriter, de posséder une vraie maison, avec des murs et un toit, que toute une collection de plans d'architecte!

Encore l'allègement des programmes. — Les coupes pratiquées dans les programmes, pendant l'année scolaire 1918-19, pour obéir aux instructions ministérielles, ont été généralement judicieuses.

Pourtant, cette règle comporte des exceptions. N'a-t-on pas jugé bon, dans un département, de diminuer le temps consacré à la gymnastique? Ainsi, la santé de nos élèves était compromise : c'est même pour cette raison que nous étions obligés d'alléger les programmes. Et la partie du programme qu'on a sacrifiée, c'est celle qui pouvait leur rendre la santé!

En revanche, combien est justifiée la mesure qui, dans un autre département, a fait disparaître « l'enseignement des tolérances orthographiques! » Mais ce qui rend rêveur, c'est l'idée qu'on ait pu, en un temps quelconque, donner un tel « enseignement ». Qu'on y réfléchisse! Les « tolérances orthographiques » ont été imaginées pour simplifier l'enseignement grammatical.

On disait aux professeurs et aux instituteurs : « Enseignez les règles,

n'enseignez pas les exceptions. Vos élèves feront des fautes, mais ce sont des fautes tolérables. On ne les compte pas. »

Et voici que cette mesure, destinée à simplifier, a conduit certains maîtres — et certains auteurs de grammaire — à compliquer l'enseignement de la langue française. On enseigne maintenant aux élèves :

1° La règle;

2° L'exception;

3° La tolérance grammaticale.

Et l'on considère comme un « allègement » l'omission de cette troisième formalité! Alors qu'on n'aurait jamais dû faire connaître aux élèves les « tolérances grammaticales » et que le véritable allègement consistait à ne pas enseigner l'exception!

Avant la réforme de 1901, on devait enseigner aux élèves :

1° Règle. — « Le participe passé construit comme épithète s'accorde avec le mot qualifié. »

2° Exception. — « Les participes *approuvé*, *attendu*, *ci-inclus*, *excepté*, *non compris*, *y compris*, *ôté*, *passé*, *supposé*, *vu*, placés avant le nom auquel ils se rapportent restent invariables. »

Puisque, par suite de la « tolérance », cette exception cessait d'avoir force de loi, l'enseignement aurait dû, après la réforme, ne plus comporter qu'une formule, celle de la règle :

« Le participe passé construit comme épithète s'accorde avec le mot qu'il qualifie. »

Mais, par une étrange aberration, l'usage s'est établi de mettre dans la tête des enfants trois formules :

1° Règle. — « Le participe passé construit comme épithète s'accorde avec le nom qu'il qualifie. »

2° Exception. — « Les participes *approuvé*, *attendu*, *ci-inclus*, *excepté*, *non compris*, *y compris*, *ôté*, *passé*, *supposé*, *vu*, placés avant le nom auquel ils se rapportent restent invariables. »

3° Tolérance. — « Les participes *approuvé*, *attendu*, *ci-inclus*, *excepté*, *non compris*, *y compris*, *ôté*, *passé*, *supposé*, *vu*, même s'ils sont placés avant le nom auquel ils se rapportent, peuvent s'accorder avec ce nom. »

On apprend aux enfants trois formules dont les deux dernières se détruisent. Certes, c'est un allègement notable que celui qui consiste à supprimer l'enseignement des tolérances grammaticales. Mais le véritable allègement, celui qui est logique et d'ailleurs réglementaire, c'est celui qui supprime de l'enseignement non seulement la « tolérance » mais l' « exception ».

Fréquentation scolaire. — La plupart des rapports des inspecteurs d'Académie se plaignent des trop nombreuses absences des écoliers. Il est indispensable de renforcer les sanctions de la loi sur l'obligation scolaire, le gouvernement a déjà saisi le Sénat de cette question

urgente. Il faut espérer que la loi sera prochainement modifiée.

En attendant, on signale des mesures qui ne sont pas sans efficacité. Dans le Calvados et dans le Gers on invite les instituteurs à notifier aux familles les absences de leurs enfants et à exiger d'elles une justification par écrit. Les instituteurs doivent envoyer, chaque mois, ces réponses à l'inspecteur en même temps que la liste des élèves irréguliers. Les maîtres se heurtent, sans aucun doute, à la mauvaise volonté, parfois à la mauvaise humeur des parents négligents. Mais ceux-ci aiment encore mieux envoyer leurs enfants à l'école que d'être obligés d'écrire à l'instituteur pour justifier les absences. Et c'est ainsi que le procédé a eu pour effet de rendre plus régulière la fréquentation.

Le secrétariat de mairie. — Dans leurs derniers rapports annuels, beaucoup d'Inspecteurs d'Académie insistent sur les inconvénients d'ordre pédagogique que présente, à l'heure actuelle, l'obligation où se trouvent les instituteurs ruraux d'accepter le secrétariat de mairie. La tâche que cette fonction leur impose leur prend tous les loisirs que leur laisserait l'école et les empêche, par suite, de préparer leurs classes, de corriger les devoirs des élèves, de s'occuper comme ils le souhaiteraient des œuvres complémentaires de l'école et de l'éducation des adolescents.

Bien plus, le secrétariat de mairie empiète souvent sur la classe proprement dite : on vient à tout instant déranger l'instituteur, au milieu de ses leçons pour demander un renseignement, réclamer une pièce au secrétaire de mairie.

« Il faudra que l'instituteur choisisse entre la mairie et l'école », dit l'Inspecteur d'Académie de l'Allier. Celui du Doubs va jusqu'à souhaiter que loin d' « autoriser » (c'est la formule légale) l'instituteur à remplir les fonctions de secrétaire de mairie, on le lui interdise : « Le secrétariat de mairie est un danger pour l'École », écrit l'Inspecteur de la Loire. Il est « l'ennemi de l'école », écrit son collègue de la Meuse.

Plusieurs demandent que, tout au moins dans les communes importantes, l'instituteur soit déchargé de ce surcroît d'occupations. « Dans les communes comptant plus de mille habitants, il absorbe le plus clair du temps de l'instituteur », dit l'Inspecteur de la Haute-Vienne.

On ne se dissimule pas, par ailleurs, les difficultés du problème : qui sera secrétaire, en mainte commune, si ce n'est l'instituteur? N'a-t-il pas intérêt, pour lui-même et pour l'école, à conserver cette fonction? Il semble que le *statu quo* pourrait être maintenu dans les communes de moins de 500 habitants. Pour celles de 500 à 1 000 habitants, il faudrait rechercher si, en s'associant, elles ne pourraient pas rétribuer à frais communs un secrétaire qui ne serait pas l'instituteur et qui passerait soit chaque matinée dans l'une et chaque après-

midi dans l'autre, soit un jour dans l'une et le lendemain dans l'autre. Ou bien, on pourrait conserver à l'instituteur la direction du secrétariat, l'examen des questions administratives, la rédaction des pièces, mais on lui adjoindrait un expéditionnaire qui ferait les copies.

Ou encore, s'il existe deux maîtres dans une commune (un instituteur et une institutrice, un directeur d'école et son adjoint) ne pourraient-ils s'entendre pour se partager le travail et les émoluments ?

Nous serions heureux d'avoir sur cette question les suggestions de nos lecteurs.

Le brevet d'enseignement primaire supérieur. — Cet examen est de plus en plus apprécié des familles. Abstraction faite de l'Académie de Lille qui était encore à demi envahie, le nombre des candidats en 1918 a dépassé de 1 350 unités celui de 1917. En 1917, s'étaient présentés : 4 727 aspirants et 4 259 aspirantes. En 1918 se sont présentés 5 629 aspirants et 4 707 aspirantes, soit un accroissement de 902 unités (19 p. 100) pour les garçons, de 448 unités (plus de 10 p. 100) pour les filles. Jamais pareille augmentation n'avait été enregistrée. Elle montre que le public approuve la réforme de 1917 et qu'il comprend la signification et la valeur d'un diplôme qui atteste de sérieuses études pratiques.

Cours et conférences sur la législation et l'administration de l'enseignement primaire, année scolaire 1919-1920. — Les conférences auront lieu au Musée pédagogique dans l'ordre suivant :

Jeudi 29 janvier.

14 h. 1/2. — M. Gobron, chef de bureau honoraire au Ministère de l'Instruction publique. *Loi du 17 juillet 1908 pour le relèvement des peines disciplinaires.*

15 h. 1/4. — M. Roger, inspecteur général de l'enseignement primaire. *L'enseignement postscolaire.*

Jeudi 19 février.

14 h. 1/2. — M. Gobron. *Organisation des Bibliothèques des écoles publiques.*

15 h. 1/4. — M. Aymard, directeur de cours complémentaires, président de l'Association nationale du personnel des cours complémentaires. *Les cours complémentaires. Leur organisation actuelle et leur avenir.*

Jeudi 18 mars.

14 h. 1/2. — M. Gobron. *Jurisprudence concernant les crédits votés par les conseils municipaux au profit des élèves des écoles.*

15 h. 1/4. — M. Séris, inspecteur d'académie, secrétaire général

de l'office national des Pupilles de la Nation. *La loi sur les Pupilles de la Nation. Nécessité de la collaboration du personnel de l'enseignement primaire pour son application.*

Jeudi 15 avril.

14 h. 1/2. — M. Gobron. *Responsabilité civile des accidents dans les écoles.*

15 h. 1/4. — M. Brémond, directeur de l'École normale primaire de Versailles. *Les Écoles normales primaires, ce qu'elles ont été; ce qu'elles sont; ce qu'elles pourront être.*

A travers les périodiques étrangers.

République d'Haïti.

La Réforme de l'Enseignement primaire.

Le Moniteur, journal officiel de la République d'Haïti, a publié dans son numéro du 30 août 1919 une loi, datée du 5 août 1919, et promulguée le 19 août, réorganisant l'enseignement primaire. Cette loi ordonne la création d'une ou plusieurs écoles de garçons et de filles dans chaque commune, et d'au moins une école de garçons et une école de filles dans chaque section rurale. L'organisation nouvelle est conçue tout entière sur le type français : écoles primaires élémentaires comprenant six années d'études, réparties en trois cours, de deux années chacun, le certificat d'études primaires donnant accès au cours supérieur; — écoles primaires supérieures comportant de deux à quatre années d'études; — cours complémentaires créés facultativement pour les élèves ayant terminé le cours supérieur, et comportant une ou deux années d'enseignement. Les matières d'enseignement sont empruntées exactement à nos programmes, si ce n'est que les écoles primaires élémentaires conservent l'instruction religieuse. Il est à noter qu'un système de bourses d'État permet l'accès aux établissements d'enseignement secondaire ou professionnel des jeunes gens munis du certificat d'études primaires, c'est-à-dire à l'issue du cours moyen. Notons encore qu'une Caisse des écoles est créée dans chacune des Communes de la République.

Le régime créé par la loi nouvelle est un acheminement à la généralisation de l'enseignement primaire d'État. Il est à prévoir qu'il aura pour corollaire prochain l'obligation, dont la loi ne fait encore pas mention.

États-Unis d'Amérique.

The School Review, décembre 1918. — *Le premier jour (jour de la rentrée).* — M. H. V. Church, directeur de l'École secondaire J. Sterling Morton, à Cicero, Illinois, a justement remarqué l'importance de ce premier jour d'études qu'est le jour de la rentrée. Un chef d'orchestre s'efforce d'assurer « une bonne attaque », il sait qu'elle est capitale pour sa réputation de directeur, et il ne néglige rien pour l'obtenir. Il confie à chacun de ses maîtres quelque rôle administratif, et, de concert avec eux, dès avril, il en prépare les plans. Grâce à un système de cartes et de fiches, M. C. montre comment chaque élève, dès son arrivée, trouve sa place, connaît son emploi du temps, et peut se mettre au travail sans perdre une minute. Les maîtres eux-mêmes ont en mains un tableau leur indiquant, dans l'ordre où ils se déploieront, tous les travaux auxquels ils devront présider ce jour-là. Ainsi disparaissent les contre-ordres et les à-coups dont le funeste effet pourrait se prolonger toute l'année, et qui, certainement, sont de très mauvais exemples pour des jeunes gens dont l'esprit d'observation est particulièrement alerte en cette première journée.

Création d'un ministère fédéral de l'Instruction Publique aux États-Unis. — Le 10 octobre 1918, un projet de loi a été présenté au Sénat par le sénateur Hoke Smith de Géorgie, prévoyant la création d'un ministère de l'Instruction Publique doté d'un budget fédéral de cinq cents millions de francs. Ce ministère comprendra un secrétaire d'État assisté de trois sous-secrétaires. Le président, chef de l'exécutif, décidera dans quelle mesure ce nouveau département absorbera d'autres administrations et commissions déjà existantes, par exemple, celle du travail des enfants et des adultes, de l'enseignement technique et agricole.

La fonction de ce nouvel organe sera de faire disparaître les illettrés, de veiller à l'éducation des immigrants, de développer les écoles publiques de tout degré, et surtout celles des districts ruraux, d'encourager l'hygiène publique, la pratique des sports, l'organisation de récréations salutaires, et la préparation des éducateurs.

Chacun des États de l'Union recevra des subventions proportionnées à ses besoins et aux dépenses déjà engagées par lui en faveur de l'enseignement.

Ce projet de loi — expression des vœux constamment renouvelés de l'Association de l'Éducation Nationale — est approuvé par nombre des premières universités et des meilleurs collèges. Il doit être considéré comme la mesure la plus importante qui ait jamais été prise aux États-Unis à l'égard de l'instruction publique.

Ψ

Développement de l'Association pour l'Éducation Nationale. — Cette association, beaucoup plus étendue que notre « Ligue de l'enseignement », comprend environ cent mille membres, malgré l'abstention d'une grande partie du personnel secondaire, abstention due aux préoccupations trop visiblement exclusives de l'association, toujours portée à résoudre d'abord les questions d'enseignement primaire.

Les trois buts principaux envisagés maintenant par la grande ligue américaine : supprimer toutes les cloisons qui séparent encore le primaire du secondaire, transformer en une étude de première importance la connaissance des institutions américaines, et pour cela, constituer un ministère fédéral de l'Instruction Publique, doivent lui assurer un accroissement sans obstacle.

Ψ

Commission anglaise. — Depuis un mois et demi (écrit en décembre 1918) une commission anglaise visite les établissements d'enseignement supérieur des États-Unis afin d'établir dans les Universités anglaises des programmes et des grades profitables aux jeunes américains présentement en Grande-Bretagne, et à ceux que ces nouvelles dispositions pourraient y attirer. Le « School Review » prévoit l'arrivée aux États-Uuis de beaucoup d'autres commissions venues de nombreux pays et désireuses de connaître l'état de l'organisation pédagogique dans la grande fédération. L'enseignement supérieur a tellement subi l'influence du secondaire que ces commissions doivent avant tout bien étudier et comprendre celui-ci avant de chercher à pénétrer celui-là. Elles doivent aussi se rendre compte de l'absence d'une direction centrale ce qui peut être une faiblesse, mais est certainement un avantage au regard de la diversité et de l'efficacité des initiatives, que l'Europe est réduite à envier à l'Amérique. Un contrôle et surtout un bureau de renseignements fédéral — soit un ministère spécial — serait désirable ici encore, pour servir comme d'avenue de liaison entre le corps universitaire des Alliés et celui des États-Unis.

Ψ

Janvier 1919. — *L'Influenza dans les écoles.* — Elle a été telle, en certaines parties des États-Unis, que, parfois, plus de six semaines ont été perdues. Pour remédier à un tel état de choses, nombre de directeurs ont dû remanier des programmes, devenus trop étendus. Bien plus, en quelques régions, les grandes vacances, au lieu de commencer le 6, ne s'ouvrirent que le 20 juin.

D'autre part, les éducateurs américains en viennent à se demander si le licenciement des écoles, c'est-à-dire, le renvoi des enfants obligés, dès lors, de séjourner plus longuement dans des intérieurs

assez souvent mal tenus n'est pas à remplacer par des soins généraux et individuels imposés, dirigés et surveillés par les administrations scolaires dont l'autorité et les moyens disciplinaires doivent être renforcés en conséquence.

Février 1919. — *Études dirigées.* — Par ces mots, M. A. W. Burr, de Beloit College, Wisconsin, ne veut pas désigner une combinaison de classe et d'étude déterminant un emploi du temps allongé, un personnel plus nombreux, et une aide accordée surtout aux élèves les plus faibles. Pour lui le maître, presque toujours, aide déjà trop ses élèves, mais les aide de la mauvaise manière. Très rarement il leur pose les questions suivantes : « Avez-vous trouvé quelque difficulté dans la leçon d'aujourd'hui ? — Qu'avez-vous fait tout d'abord en étudiant votre leçon ? — Comment vous y prenez-vous pour l'apprendre ? — Combien de temps mettez-vous ? — Où l'apprenez-vous ? » — « Ces questions et d'autres du même genre doivent se poser dès les premières classes. Les réponses notées sur un carnet spécial en disent long au pédagogue observateur et sur ses élèves et sur les moyens respectifs à employer pour chacun d'eux pour leur apprendre à se mettre au travail, à y persévérer, à découvrir les points importants et difficiles où l'effort doit porter, à faire de véritables économies mentales, etc. » — Bref, le maître doit s'étudier lui-même, trouver comment il a appris et apprend le mieux, avec le plus de profit, et faire bénéficier ses élèves de sa propre expérience. Si, en effet, la manière de donner vaut mieux que ce qu'on donne, il est peut-être aussi vrai de dire que la manière d'étudier vaut souvent mieux que ce qu'on étudie.

Educational Review, janvier 1919. — *L'enseignement du français parlé à l'Université.* — Un des effets — non des moindres — de la dernière guerre aura été la démonstration de l'inéluctable nécessité de connaître — même pratiquement — les langues étrangères vivantes. Les États-Unis, longtemps réfractaires à cet enseignement pratique, s'inclinent devant la leçon des faits. C'est pourquoi M. Louis Mercier, de l'Université de Harvard, pose la question : « L'école secondaire peut-elle enseigner à ses élèves à parler français ? » et répond : « Personne ne semble soutenir qu'elle en soit capable ». Pour nous Français, persuadés que l'étude « pratique » des langues vivantes devrait être entreprise dès les années d'enseignement primaire, la réponse apparaît étrange, mais l'Amérique n'a sans doute pas encore le personnel indispensable, et, partant, l'Université seule, peut, en l'occurrence, assumer l'entreprise.

Quoi qu'il en soit, M. Mercier, très raisonnablement, constate que la faculté de parler provient d'une habitude. Par suite, elle se développera suivant que les occasions de parler seront données aux étudiants. D'où les conclusions ci-dessous : Restreindre l'effectif des

classes au strict maximum de vingt-cinq, recommander aux professeurs chargés de diriger ces classes; 1° De causer peu et de faire parler beaucoup; 2° de s'occuper le plus possible, dans les conversations, des événements présents, les plus remplis d'intérêt pour l'élève; 3° de ne jamais pratiquer l'exercice de la version sans le faire suivre d'un travail de retraduction; 4° de ne pas négliger le thème oral; 5° et, suivant l'opinion du professeur Bagley, de ne pas redouter les fautes à corriger, « car il n'importe guère de voir l'élève choir, pourvu que cette chute se produise en avançant ».

Enfin la question de savoir si l'enseignement des langues vivantes donne des résultats ne peut se poser que dans la mesure où cet enseignement est mis à même d'en donner. Vérité, quelque peu la palissienne, mais bien souvent méconnue.

L'éducation après la guerre. — Dans une conférence ainsi intitulée, l'éminent recteur de l'Université Columbia de New-York, M. Nicholas Murray Budler insiste sur le retour nécessaire aux classiques, mieux étudiés avec de nouvelles méthodes et mieux connus. Il demande une étude généralisée du français pratique, comme langue de la diplomatie, comme lien entre les hommes et les femmes qui sont l'élite de l'éducation mondiale, et aussi comme moyen de pénétrer et de s'assimiler l'esprit du peuple le plus civilisé du monde.

Et puis l'école primaire doit être ramenée à sa fonction, et non plus servir de porte-voix aux divers caprices pédagogiques successivement en vogue.

School-Life, 1er mai 1919. — *Jardins scolaires.* — Les Américains ont non seulement conservé ces jardins nés des difficultés de la guerre, mais les développent. Pour eux, en effet, la culture potagère est au moins aussi éducative que n'importe quel autre travail manuel. De plus, la seule signature du traité de paix ne suffit pas pour produire instantanément tous les aliments en déficit. C'est pourquoi, d'après le *School-Life,* organe officiel du Bureau de l'Éducation, l'U. S. S. G. (United States School Garden) comptait, dès avril dernier, trois millions d'écolières et d'écoliers, et entrevoit pour la fin de la saison le chiffre de cinq millions d'adhérents.

Les syndicats d'éducateurs. — Le Bureau de l'Éducation signale l'augmentation rapide de ces syndicats, affiliés à la Fédération du Travail : 23 le 1er juillet 1918, 72 le 30 avril 1919. Dans un certain nombre de villes, les membres de l'enseignement se sont syndiqués dans la proportion de 100 pour cent. Les chefs du personnel approuvent ce mouvement à condition qu'il n'incite pas aux grèves, et admettent la réclamation des éducateurs, désireux d'avoir voix au cha-

pitre de l'administration de l'école par une délégation aux comités officiels et par l'organisation d'un conseil des maîtres dans chaque établissement.

Travail manuel charitable. — On compte que les écoliers d'Amérique fabriqueront, dans les ateliers avant le 15 décembre, 10 000 tables et 30 000 chaises pliantes pour les réfugiés de France et de Belgique. On espère même qu'un fort envoi pourra être embarqué avant le 1er juillet. Un très éloquent et véridique plaidoyer est adressé à toutes les écoles en faveur de cette aide scolaire internationale.

Cerémonie du vote. — Le professeur J.-F. Williams de Drury College, Springfidd demande pour les étudiants atteignant leur majorité l'institution d'une cérémonie (semblable à celle qui existait à Rome et en Grèce, pour l'initiation politique,) qui aurait lieu en février et insisterait sur la nature des divers votes dévolus aux jeunes citoyens et sur les modalités de ces votes, à l'aide de discours prononcés par un professeur et le recteur.

Pesage et mensuration. — Plus de 16 811 villes et villages ont pris part aux épreuves de pesage et mensuration scolaires. Les États qui se sont le plus distingués dans ces recherches statistiques d'un intérêt si grand sont l'Illinois, l'Iowa et le Wisconsin. Il a été constaté, dans l'Illinois, que certaine ville d'environ 8 000 habitants avait plus de la moitié des enfants pesant moins que la normale. Cette expérience a-t-elle jamais été tentée de façon générale en France? nous ne l'avons vu pratiquer qu'à l'École normale des Instituteurs de la Seine, par l'économe M. Douchet. A certains intervalles réguliers, ces élèves-maîtres étaient pesés, mensurés, et la force de leurs poumons éprouvée. Des indications — non sans valeur — se déduisaient sur l'efficacité du régime nutritif, du chauffage et des exercices physiques.

A. Gricourt.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Alix Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD

N^lle série. Tome LXXVI. N° 2 Février.

REVUE
Pédagogique

L'Algèbre et la géométrie à l'École primaire.

I

« Simplifions, simplifions programmes et méthodes! », tel est le cri général. Faisons-nous l'écho de ce chœur universel, c'est-à-dire renvoyons ces clameurs, en toute tranquillité de conscience, à leur point de départ.

L'Instituteur a le moyen, en effet, d'exaucer ses propres vœux dans sa classe, sans dresser vers l'Olympe des bras suppliants. — *Il lui suffit*, en ce qui concerne les programmes, *de les lire*, de les appliquer tels qu'ils sont, selon les directions officielles, en résistant à je ne sais quel entraînement maladif qui les amplifie. Tant qu'il continuera à enseigner au C. M. les matières du C. S., comme il en a l'habitude, ses plaintes seront déraisonnables. Qui chante ainsi au-dessus du ton est mal qualifié pour se plaindre de la hauteur du diapason.

En ce qui concerne les méthodes, je regrette de ne pas présenter une solution aussi générale que le conseil ingénu

souligné plus haut. Je dois borner mes observations à l'Arithmétique. Là encore une grande simplification reste à la portée de tous. Les difficultés les plus graves et les plus nombreuses s'évanouissent comme par enchantement sous la baguette magique de l'algèbre.

Entendons-nous bien. Il ne s'agit pas dans ma pensée de pousser le bambin de l'École en plein dans le vaste et magnifique domaine de la Science hérissée de polynomes dès sa frontière et fuyant dans l'infini des fonctions transcendantes. Je réclame seulement la modeste utilisation d'une ou deux lettres, combinées aux signes $+ - \times : =$

Exercer les enfants à la notation algébrique, ce serait non pas leur imposer l'acquisition d'une science nouvelle, mais les doter d'un langage particulier admirable de précision et de simplicité [1]. Il n'y aurait pas là perte de temps, bien au contraire.

Bien au contraire, en effet, car en conséquence on renoncerait à l'abus de ces problèmes d'arithmétique, pédantesques et moyenâgeux, qui sévissent dans notre enseignement primaire. Nos élèves, pendant toute leur enfance, au cours moyen, au cours supérieur, aú cours complémentaire, en sont torturés; ils ne leur échappent point en allant à l'école primaire supérieure ni en entrant à l'école normale. Pour tourmenter encore leurs forces accrues, les énoncés tissent en complications mauvaises des toiles de plus en plus enchevêtrées. Le supplice continue.

---

1. Quel langage admirable en effet! Pour le vocabulaire, il se réduit dans chaque cas à un mot ou à deux qu'on traduit à son gré chacun par une lettre. Et pour la syntaxe, à deux règles, l'une d'addition (ou de soustraction), l'autre de multiplication (ou de division). Un dictionnaire en deux mots, une grammaire en deux lignes, en vérité, voilà une simplicité qui humilie profondément l'esperanto lui-même.

Croyant échapper au martyre, les enfants usent des pires procédés. Ils cataloguent les problèmes suivant des rubriques aussi déraisonnables que variées : problèmes d'intérêt, problèmes d'alliages, problèmes de mélanges, problèmes de fausse supposition, problèmes de robinets!... que sais-je! Il y a des maîtres qui les encouragent dans cette voie, qui les y engagent. On cite même des manuels qui semblent consacrer ces moyens insensés.

Une opération énergique d'assainissement s'impose. L'hygiène l'exige. Il faut balayer le fatras des problèmes morbides et surtout le fatras de ces méthodes compliquées à plaisir. Il faut en venir, dans une révolte résolue, à la naïveté et au bon sens.

Rien n'est plus aisé : la notation algébrique y suffit.

Elle est simple, à la portée de tous, même dès l'enfance. Elle ramène la variété infinie des problèmes d'arithmétique à un seul type, ou à deux, ou à trois tout au plus, si on s'élève jusqu'au niveau du brevet supérieur. En effet, ces problèmes conduisent à une équation de 1er degré, ou à un système du 1er degré, ou à une équation du 2e degré. Et c'est à peu près tout.

Et cette notation algébrique, qui d'un coup d'épingle crèverait tant de baudruches, qui nous empêche de l'appliquer résolument partout? Est-elle proscrite? Par qui? Pourquoi?

Elle commence à être admise au brevet élémentaire; je m'en réjouis. Il y a là un progrès marqué. Je m'étonne seulement et je m'effraie de voir quelles puissances ont dû agir pour préparer ce premier triomphe. Il n'a fallu rien moins que la haute intervention de M. le directeur de l'Enseignement primaire (circulaire du 7 décembre 1915). Il a fallu encore les efforts de quelques Recteurs dans leur

Académie et de quelques Inspecteurs dans leur département.

Passons, et quoiqu'il ait été obtenu avec peine et seulement sur une fraction de notre territoire, enregistrons ce succès partiel et songeons à le développer.

Mais qui donc résiste encore à la voix du bon sens et des autorités universitaires? D'une part, quelques philosophes de l'enseignement supérieur et d'autre part quelques instituteurs; — ceux-là, ayant catalogué l'Algèbre comme une manivelle à tourner béatement, redoutent de voir les élèves se transformer en automates; ceux-ci, considérant l'Algèbre comme une science ardue par la seule raison qu'ils l'ont acquise sur le tard, redoutent d'engager un jeune troupeau sur des pâturages épineux.

Ainsi voilà les deux objections qui, plus ou moins formulées dans l'ombre, s'opposent à la franche acceptation des conseils judicieux de la circulaire : 1° l'Algèbre est trop facile, disent les philosophes; 2° elle est trop difficile, pensent les instituteurs.

Ces deux objections sont contradictoires. N'importe, il faut les réduire à néant l'une et l'autre. Le mieux pour cela serait de montrer par quelques exemples que la notation algébrique ne donne ni une solution difficile, ni une solution machinale. — Voici une brève indication d'ensemble à ce sujet.

Un grand nombre d'instituteurs donnent à leurs élèves l'excellente habitude de *vérifier* la « réponse » qu'ils ont trouvée. Cette vérification n'embarrasse jamais un enfant moyennement doué. Or avec la notation algébrique, *la solution d'un problème s'établit comme une simple vérification.* On emploie à cet effet : 1° pour les données, les nombres de l'énoncé et 2° pour les inconnues, des lettres

(les dernières de l'alphabet, ou les premières, ou les initiales des quantités inconnues, ou des lettres quelconques, ou des signes ou des *images* quelconques). — La traduction de l'énoncé sera faite comme si on voulait vérifier le résultat : x par exemple. On aura ainsi non plus le texte long et embrouillé du problème dicté, mais une sténographie brève et nette, en une ligne (équation). — Après cela, il faut « résoudre l'équation », ou, si ces mots paraissent effrayants, il faut simplifier la phrase sténographiée. Et les moyens de le faire apparaissent limpidement. Cette phrase, en effet, présente-t-elle des calculs à effectuer, on les effectue ; ainsi sommes, différences, produits sont remplacés par un seul nombre. Quelque terme se complique-t-il d'un dénominateur, 3 par exemple, on s'en débarrasse en triplant les deux membres de l'égalité à vérifier. Et ainsi par des moyens choisis chaque fois, mais clairs, on ramène l'égalité de vérification à une forme simple telle que $4x = 12$. Le problème revient alors à celui-ci : quel est le nombre qui multiplié par 4 donne 12 comme produit? La réponse est aisée, le problème est achevé.

Voilà le procédé, ou plutôt voilà la méthode. Elle se présente dans tous les cas avec une simplicité enfantine[1]. Y a-t-il un instituteur qui pourrait la trouver effrayante? Et d'autre part, un théoricien est-il en droit de la déclarer machinale, alors que les opérations à faire résultent précisément du *texte* (phrase sténographiée) qu'on a sous les yeux?

Sans doute la méthode revient exactement à celle qui est classiquement employée pour résoudre l'équation du

1. M. Lebossé, inspecteur primaire à Auxerre, me dit avoir été initié à cette méthode avec plein succès, dès l'âge de neuf ans.

1er degré. Mais en dépit de cette remarque, la conduite des opérations est constamment raisonnée. On n'applique pas une formule, on n'applique pas un procédé, on applique une méthode. On l'applique à chaque cas particulier et cette gymnastique répétée forme l'esprit et l'enrichit d'idées générales.

Oui, ces exercices ainsi conduits, bien qu'ils doivent libérer pour d'autres études un grand nombres d'heures, formeront en temps plus réduit des intelligences plus robustes; ils prépareront efficacement les enfants aux calculs de l'algèbre et à ses généralisations. Le bénéfice qui en résulte, est même peu de chose, si on le compare au bénéfice qu'il promet pour l'avenir[1].

La cause n'est-elle pas définitivement entendue?

Non, car les oppositions déraisonnables sont celles qui s'obstinent et s'accrochent le plus aux arguties. L'on va chercher encore une objection non plus dans la pédagogie, mais sur le terrain légal et comme dans un maquis de procédure : « Les textes votés, dit-on, imposent à l'école primaire l'enseignement de l'arithmétique. Y substituer même partiellement l'algèbre, serait enfreindre la loi. Ah! plutôt la ciguë! »

Simple chicane de mots et qui se résoudrait par une discussion grammaticale. L'algèbre est souvent définie, même sous sa forme savante, comme « arithmétique généralisée ». Et donc, l'algèbre numérique, plus modeste, la notation algébrique, doit être confondue avec la simple

1. A la pension Liquier (Anduze, Gard) que les enfants quittaient à onze ans pour aller au Lycée, on apprenait à résoudre les problèmes amenant à un système de deux équations du 1er degré à deux inconnues. Or, les élèves ainsi formés, obtenaient plus tard de beaux succès. On en peut citer une bonne douzaine qui ont été reçus à l'École Polytechnique de 1870 à 1880.

arithmétique. On peut l'introduire à l'école sans offenser la majesté de la République. Que Socrate repose en paix!

D'ailleurs, à l'heure présente, écoutons quelques leçons mille fois répétées sous une forme qui ne soulève aucune protestation, sous une forme devenue classique. A propos de la division, on écrit au tableau $D = dq + r$ et à côté $r < d$, soit au total une équation et une inégalité. A propos des grandeurs proportionnelles, nous verrons défiler des a, b, c... et des a', b', c'... se combinant de toutes les manières. — A propos du plus grand commun diviseur, à propos des problèmes d'intérêt, presque partout les farouches protestataires utilisent avec sérénité les notations littérales qui les indignent ailleurs. Pour eux, c'est de l'arithmétique parce qu'ils en ont l'habitude. Oui, et pareillement la désignation d'un nombre inconnu par une lettre ou un signe et la solution simplifiée du problème qui en résulte n'est que de l'arithmétique; aux premiers essais on en prendra l'habitude et tout sera dit.

II

Comme l'algèbre et pour des raisons analogues, la géométrie mérite qu'on lui réserve dans nos écoles les plus modestes une place restreinte mais légitime.

Nous la réclamons sans méditer ni révolution ni conquête. La géométrie se trouve déjà dans les programmes implicitement; elle s'y trouve avec le système métrique et avec les leçons de dessin.

On démontre dès le cours moyen que le mètre carré vaut 100 décimètres carrés, et c'est là un beau théorème dont les enfants accueillent la lumière avec joie. Quelques mots suffisent ensuite pour évaluer l'aire du rectangle, puis

celle du triangle rectangle, puis celle du parallélogramme et celle d'un triangle quelconque et d'un polygone. Les résultats ainsi obtenus forment un tout et sont mieux que vaine érudition. Ils interviennent dans les problèmes scolaires et mieux dans les vrais problèmes que la pratique courante suscite pour la mesure des terrains. Bien plus, la mesure des cuves, des caisses, des bassins, des volumes étend à la « Géométrie dans l'espace » les notions enseignées à nos jeunes écoliers.

Toute cette simple et riche matière n'est cataloguée que sous le titre : Système métrique, mais peu m'importe l'étiquette.

Avec diverses épithètes, le dessin s'est fait une bonne place dans notre enseignement. Il est artistique ou scientifique. Sous cette dernière forme, il s'exécute souvent à main levée, mais il peut aussi et il doit prétendre à la précision et à l'exactitude. Mener des parallèles, des perpendiculaires, reproduire à une échelle donnée triangles, polygones, figures, plans et cartes, c'est pratiquer des exercices excellents. On emploiera la règle, l'équerre, le compas, petit outillage coûtant à peine quelques sous, que tout écolier doit posséder. Les plans à reproduire seront levés sur le terrain même avec la chaîne d'arpenteur, avec l'équerre d'arpenteur, qui devraient obligatoirement faire partie du matériel scolaire.

Par cet arpentage élémentaire, par ce levé de plans de modeste allure, on aurait une bonne initiation à la géométrie, initiation utile et éducative. C'est bien dans les programmes : plan de la classe, de l'école, du village, de la commune. C'est le début de la géographie. C'est aussi le problème constant que pose la vie rurale : bornage des propriétés, évaluation de leur superficie pour la vente,

l'échange, le remembrement. Dans mon village, après les questions de la pluie et du beau temps, c'est ce problème du cadastre qui alimente le plus abondamment les conversations quotidiennes.

Puisqu'il court la rue, ce problème peut bien entrer à l'école. Nous devons l'y accueillir en raison de sa simplicité. Mes souvenirs d'enfance me donnent, sur ce point, une assurance formelle. — A la pension Liquier, dont j'ai déjà rappelé la modeste orginalité, tous les jeudis, vers 1867, nous courions les champs avec le matériel de l'expert-géomètre. On nous demandait d'estimer d'abord, avec nos yeux de dix ans, telles et telles longueurs, tels et tels angles. Aussitôt après, les mesures effectuées réellement et soigneusement avec la chaîne, avec l'équerre, rectifiaient nos appréciations spontanées. Nous en arrivions à rougir d'un écart du 5° dans l'estimation d'un angle, d'un écart de quelques mètres dans l'estimation d'une longue distance. — Sur carnet, le croquis du terrain était tracé et coté. Le lendemain, en classe, nous avions à établir le plan, exactement et à l'échelle, à le terminer, à le présenter agréablement, avec toutes les conventions graphiques utiles, à le rehausser de quelques touches de couleur. Et à l'heure présente encore, dans tous les cantons du voisinage, le juge de paix, dans les procès entre voisins, cherchant à qui confier l'expertise sur les lieux, se trouve sans peine le « géomètre » capable : un ancien élève de la pension Liquier qui se souvient après un demi-siècle de ce qu'il a appris vers sa dixième année.

J'insiste sur ce fait que cette géométrie de dessinateur intervenant dans la pratique ordinaire, comme l'algèbre numérique utilisée pour les problèmes quotidiens, restent, l'une et l'autre, accessibles, à la plus tendre enfance.

Pourquoi, cependant, est-il tant d'hommes éminents qu'un x ou un y effraient et qu'un hexagone épouvante[1]? C'est parce que nous inclinons à juger comme simples les notions acquises pendant le jeune âge et comme ardus les sujets abordés plus tard.

C'est donc favoriser grandement une étude que d'y engager le jeune enfant à l'entrée de sa voie. Il y marchera avec une confiance naïve et son allure se fera résolue avant qu'il ait pu, en dissertant, se prouver que la boiterie est de rigueur. Par contre, sans un préalable entraînement de l'écolier, entraînement presque inconscient et désintéressé, l'enseignement le plus officiel, le plus solide, le plus ordonné, reste pénible et infertile. Imaginez, par exemple, élevé jusque-là par des sourds-muets, un adolescent qui apprend à parler et livrez-le en proie à la philologie dès son premier balbutiement : malgré ses dix-sept ans et sa future moustache qu'on devine, ne sera-t-il pas terrifié par la grammaire? Imaginez qu'on ligote un nouveau-né pour ne le délier qu'au tirage au sort. Croyez-vous que de ce conscrit atrophié, Joinville, en un trimestre, va faire un athlète complet?

Il n'est pas de culture à brève échéance et la bonne pédagogie ne nourrit que des ambitions lointaines. Si elle est prévoyante, elle souhaitera donc que, progressivement, à partir de l'école maternelle, tous les esprits soient soumis à toutes les disciplines.

L'enseignement de la Géométrie commence dès que

1. Ce mot n'est pas mis là au hasard. Un pasteur protestant, théologien érudit et philosophe profond, me criait un jour avec indignation : « Savez-vous, *dans votre lycée*, de quoi l'on parle à mon fils, à des enfants de onze ans? — ? — De l'hexagone, Monsieur, de l'hexagone! C'est suffocant! — Pardon lui dis-je, votre fils de onze ans, lui avez-vous parlé de Dieu? — Assurément. — Eh bien, ne croyez-vous pas que la notion de l'hexagone est plus accessible à l'intelligence que celle de Dieu? »

l'enfant ouvrant les yeux, voit les angles des murs, les carreaux de la fenêtre, la brique du pavé, le bord du verre; il se fait plus actif dès que sa main armée d'un premier crayon, trace des barres et des grecques. L'école du village fortifie ces tâtonnements d'observation et de dessin; sans prononcer encore des mots savants, elle démontre quelques véritables théorèmes, et esquisse l'étude ordonnée des aires planes.

L'école primaire supérieure et l'école normale élèveront encore cet enseignement de un degré.

JULES GAL.

Le Travail intellectuel et la Volonté.

Le dernier livre de M. J. Payot (*Le Travail Intellectuel et la Volonté*, chez F. Alcan) est une suite et une application particulièrement intéressante de cette Éducation de la Volonté qui est peut-être bien l'ouvrage philosophique français qui a trouvé le plus de lecteurs dans le monde entier.

La devise du livre en indique nettement l'esprit ainsi que la division principale : Aimer travailler, savoir travailler.

I

1° *Aimer travailler.*

La raison profonde d'aimer le travail, ce n'est point la peur des châtiments possibles, — car « notre retenue du jeudi est l'opprobre de notre système d'éducation », — ce n'est point davantage le besoin d'émulation qui n'agit que sur quelques élèves et dégénère si aisément en sot orgueil; c'est avant tout la joie du travail créateur, c'est le plaisir de la découverte intellectuelle, si modeste soit-elle! Ce travail ne nous libère pas seulement de l'oppression extérieure, mais aussi de la tyrannie du corps. Seul il nous confère la véritable liberté intérieure, en même temps qu'il nous fait pénétrer dans l'intimité des grands esprits. Il a enfin un sens profond et la valeur humaine la plus riche au point de vue de la coopération des efforts et du progrès de la civilisation, — dans notre pays en particulier où l'intelligence, selon le mot de Quinton, est devenue un organe différencié et où tout écrivain doit posséder le sens de la dignité éminente de la raison.

2° *Le vrai travail.*

Gardons-nous toutefois de chanter, comme Zola, un hymne au Travail en général. Ce n'est pas à tort que Tolstoï a « dénoncé les formes dangereuses et malsaines de l'activité humaine ». « Est condamnable tout travail qui tend à diminuer dans le monde la liberté, l'énergie et la justice. » Le vrai travail, ce n'est ni la vaine érudition, ni l'étude servile des faits, — car seuls ont de la valeur les faits significatifs, — ce n'est point non plus l'obéissance aveugle aux « précédents » — habitude déplorable de nos administrations ; le vrai travail c'est celui qui nous permet de voir la réalité telle qu'elle est, de confronter sans cesse nos opinions avec les choses, — attitude impossible d'ailleurs si elle n'est point soutenue par la plus solide éducation morale.

C'est cette aptitude qui a fait la grandeur de nos écrivains classiques, la puissance de nos grands hommes politiques, la valeur de nos meilleurs administrateurs et l'on peut dire aujourd'hui encore que la fonction essentielle d'un gouvernement est précisément de discerner les meilleurs cerveaux, les plus aptes à voir et à comprendre la réalité, tandis que la disparition des intelligences et des caractères d'élite, — fruit naturel des proscriptions, — fut la cause essentielle de la décadence de Rome et d'Athènes, — comme elle vient de précipiter la Russie moderne dans la plus effroyable anarchie.

3° *Savoir travailler.*

Mais il ne suffit pas de vouloir travailler utilement, encore faut-il savoir s'y prendre ! L'essentiel est ici de bien comprendre la valeur fondamentale du temps. « Les heures, comme les pièces d'or, se défendent assez bien toutes seules, mais on gaspille facilement les sous, c'est-à-dire ici les minutes. » Veillons donc sur les minutes ! Mais surtout ne laissons jamais perdre un seul de ces moments précieux où l'intelligence coule dans son heureuse plénitude. Il faut savoir profiter de ces heures sacrées, les mériter en songeant d'avance à ce que l'on fera et comment on le fera, — puis, quand on est à sa table, « démarrer avec vigueur » ; ne faire qu'une seule chose à la fois mais la bien faire, en méprisant les suggestions de la paresse ; — ne réserver au vrai travail que très peu d'heures : quatre ou cinq pour les plus résistants, deux ou trois pour la plupart d'entre nous, mais à la

condition que ces heures soient consacrées entièrement au travail créateur et que les mille petites besognes préparatoires aient été expédiées dans les moments ingrats; — employer enfin le reste de notre temps à mûrir peu à peu quelques idées essentielles et à organiser ainsi dans cinq ou six chemins les « trébuchets » où tomberont les connaissances susceptibles de se grouper autour de ces idées et de nous conduire aux œuvres qui sont en puissance dans notre esprit.

C'est ainsi d'ailleurs qu'ont travaillé la plupart des grands ministres : les de Witt et les Colbert, les philosophes comme Descartes, Malebranche, Kant et Jouffroy, — les savants comme Darwin, les artistes comme le Poussin, Hugo, Zola, Carlyle. S'il en est qui paraissent avoir travaillé presque sans interruption comme Littré, c'est qu'ils étaient « attelés à une œuvre de recherches, de rédaction de notes et de mise en ordre », à moins qu'ils n'aient voulu nous abuser, comme Flaubert semble l'avoir fait.

II

Les fondements psychologiques d'une bonne méthode de travail.

Ces principes qui sont déduits de la nature même du travail sont confirmés et précisés si nous réfléchissons aux fondements psychologiques d'une bonne méthode de travail.

1° *L'attention volontaire* est rare et intermittente; aussi tout l'effort de la volonté doit-il être tendu pour la diriger et la maintenir! Et c'est ici que triomphent les bonnes habitudes respiratoires, l'ingéniosité à exploiter les « états forts », le pouvoir des mots et des notes pour rompre les associations d'idées absurdes, éloigner les idées obsédantes, fixer son esprit sur l'idée à approfondir.

2° De même, le nombre de nos connaissances importe peu. Il s'agit d'acquérir non une « mémoire-bazar », mais un instrument commode et pratique où toutes les notions sont à leur place, où les souvenirs sont groupés autour d'idées essentielles qui varient selon nos tendances profondes, et où des relations de plus en plus variées s'établissent entre ces souvenirs. Il faut oublier résolument l'inutile et se persuader que la *mémoire doit être une création volontaire.*

3° C'est dans le même esprit qu'il faut choisir et diriger nos *Lectures*. Contrairement à ce que l'on répète trop souvent, il faut « non pas lire beaucoup, mais lire peu et seulement des auteurs de grande valeur ».

a) Cela est presque évident quand il s'agit de notre *formation professionnelle*. L'étudiant en philosophie sera bien avancé s'il possède à fond une dizaine des œuvres les plus illustres de tous les temps, s'il a le courage de résumer les choses essentielles, de les pénétrer, d'y revenir sans cesse. *b*) Ce n'est qu'ensuite et avec circonspection qu'il faut lire les *critiques* et à condition de critiquer soi-même leurs commentaires. *c*) Encore plus rares et plus sévèrement choisies et plus profondément assimilées doivent être les *lectures de formation morale*, celles « qu'on laisse goutte à goutte distiller dans l'âme » ! *d*) Quant aux *lectures de distraction*, ne recourons qu'aux œuvres dont la réputation est bien établie, ne leur demandons point une sorte d'excitation factice semblable à celle que donne le récit d'un crime ou d'un vol audacieux, et persuadons-nous que nous éprouverons de moins en moins le besoin de lectures frivoles, si nous aimons notre tâche au point d'en faire le centre de notre vie intellectuelle.

4° M. Payot ne dédaigne pas ensuite d'entrer dans des détails tout à fait techniques sur l'art de prendre des notes, d'y résumer et d'y exprimer la pensée des auteurs, de clarifier et de filtrer ces notes grâce au « bassin de décantation » où dorment quelques semaines celles dont on ne voit pas immédiatement l'absolue nécessité ou la place logique.

Et le livre se termine par un chapitre sur la méthode dans les diverses disciplines : mathématiques, histoire, version latine, philosophie, travail administratif et commercial, etc. Là encore il essaie de faire profiter les jeunes gens de son expérience riche et variée et sous sa plume reviennent sans cesse les mêmes conseils : éviter la dispension, ne point gaspiller nos ressources intellectuelles, les concentrer et les organiser, — s'installer à fond dans l'étude des textes, — pénétrer la réalité, — faire appel au bon sens et à la réflexion, — confronter sans cesse nos idées, nos conseils et nos instructions avec la réalité et les résultats obtenus, — savoir dans toute profession se garder quelques

heures de liberté pour réfléchir, — aimer enfin et par-dessus tout le *travail bien fait*, et arriver peu à peu à trouver dans ce travail même, la source profonde et essentielle de notre bonheur.

III

1° Ce n'es point cette courte et sèche analyse qui peut donner une idée du livre de M. Payot. C'est un livre que tous : étudiants, professeurs, ouvriers, ont intérêt à connaître. Livre aisé et savoureux à lire, grâce à la clarté de la pensée, au naturel de l'expression, à l'abondance des images ! Il y a longtemps que les lecteurs de M. Payot savent à quel point il a le sens de ces mots ingénieux, de ces titres heureux qui gravent pour toujours une idée dans l'esprit du lecteur. A peine en avons-nous cité quelques-uns comme la mémoire-bazar, les trébuchets, le bassin de décantation ! Væ Soli ! écrit-il contre le souvenir isolé. Et contre les grands liseurs de frivolités : « la lecture est la forme la plus dangereuse de la paresse ». « La suralimentation par les livres est une indigestion chronique. » N'oublions point non plus « l'Incorruptible comptable » qui inscrit avec une exactitude scrupuleuse à notre Doit et Avoir nos sentiments, nos pensées, nos efforts ! « A la colonne Débit il totalise nos petites lâchetés, nos capitulations les plus infimes devant le travail. A la colonne Avoir, il inscrit nos menus actes de courage, d'initiative, de labeur consciencieux. »

Ce n'est pas là seulement une image heureuse, c'est une comparaison si vraie et si suggestive qu'elle est capable d'exercer une action durable et féconde sur nos sentiments et notre volonté.

C'est d'ailleurs le caractère essentiel de ce livre : Sa lecture nous inspire le regret d'avoir gaspillé tant de minutes précieuses, d'avoir éparpillé nos forces, de n'avoir pas su mieux organiser notre travail et concentrer notre esprit sur une tâche plus féconde.

2° Les idées essentielles de ce livre sont déduites de l'ouvrage sur l'Éducation de la Volonté. Mais dans l'un comme dans l'autre, l'auteur s'est efforcé avant tout de dégager les points sur lesquels l'accord peut se réaliser pratiquement et d'illustrer ces

idées de tant d'exemples concrets que leur évidence doit s'imposer à tous les esprits de bonne volonté. C'est précisément pour cela que ces conseils s'appliquent à tous depuis l'élève jusqu'au savant, et que M. Payot a pu en retrouver l'application dans les méthodes chères aux plus grands esprits. Ajouterai-je pourtant qu'il semble tenir quelque rigueur à ceux de ces maîtres qui ne paraissent pas s'être pliés à ces règles? Après avoir conté que Renan avait quelque peine à s'éveiller de bonne heure, que son esprit somnolait encore le matin, qu'il ne recouvrait toute sa lucidité que le soir et que cela l'amenait à travailler jusqu'à une heure avancée de la nuit, — M. Payot ne semble pas fâché de rappeler que Renan a parfois « confondu travail et érudition » que de telles habitudes ne représentent pas un total considérable d'heures de travail; et il est tout près de souscrire au jugement que l'abbé Icard, directeur de Saint-Sulpice, portait sur Renan quand il écrivait en 92 dans *le Figaro*: « On reconnaissait en Renan un érudit qui prenait la peine de retenir plus de choses qu'il ne se donnait la peine de les approfondir. C'était une charmante source qui s'épandait en surface. » Et en effet elle s'épandait gracieusement en surface, mais ne venait-elle point des profondeurs mêmes de l'âme humaine? Et n'était-elle point capable de pénétrer jusqu'au fond même de l'âme des autres? Il n'y a pas que Renan et Flaubert qui aient travaillé de façon singulière. Leibnitz raconte fréquemment dans sa correspondance qu'il lui est arrivé de rester des journées entières à sa table de travail, se faisant apporter seulement des œufs de temps à autre, afin de ne point distraire son esprit de la recherche qui l'absorbait.

La vérité est que cette fantaisie dans le travail est sans doute plus rare, même chez les artistes, qu'on ne l'imagine communément. En tout cas, si nous avons mauvaise grâce à chicaner les hommes de génie sur leurs procédés, nous serions bien mal venus à ne vouloir imiter d'eux que cette fantaisie à laquelle supplée leur inépuisable richesse, et nous tous qui ne sommes ni les rivaux ni les émules de ces grands maîtres, notre devoir élémentaire est d'employer le mieux possible le peu qui nous a été départi et pour cela de suivre les conseils de sagesse, de méthode, de concentration que l'on rencontre sans cesse dans ce livre.

3° Ces conseils s'adressent à tous, avons-nous dit. Peut-être s'adressent-ils plus spécialement aux étudiants, à ceux qui ont une œuvre intellectuelle à produire. C'est à ceux-là par exemple que vont surtout, nous semble-t-il, les conseils relatifs à la lecture. Peut-être ne s'expliquerait-on guère en effet cette sorte de sévérité à l'égard de la lecture, s'il s'agissait de ces travailleurs modestes, professeurs ou instituteurs, qui ont toujours redouté de publier quelque chose, mais veulent se « tenir au courant » et renouveler et vivifier sans cesse leur enseignement! Oui sans doute, « se tenir au courant » ce n'est pas lire au hasard et « du bout des doigts », pas plus que tenir à « avoir des clartés de tout » ce n'est vouloir rivaliser avec Pic de la Mirandole. Se tenir au courant, c'est choisir les lectures les plus suggestives; mais si sélectionné que soit ce choix, encore nécessite-t-il une lecture abondante et variée! Et en dehors des œuvres sérieuses qui le « tiendront au courant », ne chicanons pas au professeur ou à l'instituteur les heures qu'il consacrera de temps à autre à des lectures d'agrément! Comment faire le juste départ entre ces deux catégories? Qui pourrait contester que la prodigieuse imagination de Kipling ou de Wells enrichit étrangement notre sens de la réalité? que la lecture de Selma Lagerloff, de Fogazzaro, de d'Annunzio aussi bien que de Maupassant ou de France est indispensable à tout esprit cultivé, pourvu que cette lecture des romans ne soit point notre seule pâture intellectuelle? et qu'enfin les œuvres mêmes où la fantaisie paraît se donner libre carrière sont à certaines heures aussi utiles à l'homme que les contes le sont à l'enfant? Notre éducation française est suffisamment intellectualiste, elle nous habitue bien assez à croire que nous savons à quoi nous en tenir sur toutes les questions essentielles pour qu'il soit indispensable de rappeler de temps à autre à l'homme comme à l'enfant, que nous baignons de toutes parts dans l'inconnu et le mystère, et surtout pour que nous recourions fréquemment aux œuvres qui peuvent maintenir en nous la fraîcheur de l'imagination.

« A la rigueur, écrivait ici même M. Villate[1], nos maîtres, s'ils sont observateurs, peuvent tirer du milieu où ils évoluent une

1. Cf. *Revue Pédagogique*, oct. 1919, p. 219.

riche expérience et en faire profiter leur enseignement. Mais seule la lecture est capable de les sortir du terre à terre quotidien et de leur épargner les déformations du métier. »

Mais nul doute, d'ailleurs que M. Payot ne partage cette opinion et nous avons seulement voulu mettre le lecteur en garde contre une fausse interprétation de sa pensée. Quand il proteste contre « la suralimentation par les livres » c'est aux lectures frivoles qu'il songe ou bien encore à cette manie de dévorer des livres au hasard qui détourne tant d'intellectuels d'une besogne sérieuse parce qu'elle leur donne l'illusion de travailler.

4° C'est contre cet éparpillement des forces qu'il a tenu surtout à protester. De cette dispersion, qui empêche les élèves de fixer leur attention et les étudiants d'organiser sérieusement leur travail, M. Payot accuse énergiquement nos méthodes d'enseignement. « Nous n'avons pas su, comme à Port-Royal, organiser le travail en commun. Nos maîtres devraient considérer toute classe comme une coopérative de recherches » (p. 117). « Au Lycée, je trouve à chaque instant des élèves qui ne savent pas consulter un dictionnaire on une grammaire, on ne le leur a pas appris... ils ne savent point résumer un passage... 9 sur 10 n'ont aucune idée du genre d'efforts que nécessite une version latine » (Préface, XIII).

M. Payot va jusqu'à écrire : « Notre système d'éducation parce qu'il érige l'éparpillement en règle n'est qu'une formidable dissolution des énergies et des intelligences. » — Les élèves n'y sont pas plus épargnés que les maîtres : « Nos classes sont remplies de neurasthéniques, de névrosés, de somnolents sans énergie qui n'attrapent que des miettes de connaissance » (p. 145). « Dans les milliers d'inspections que j'ai faites, c'est par douzaines que l'on peut compter les maîtres qui luttent victorieusement contre l'infirmité humaine de la hâte trépidante » (p. 233). « La plupart du temps nos maîtres nous donnent des conseils absurdes parce que ce sont des conseils de dispersion » (Préface, XII). « Les Universités ne valent que par leurs bibliothèques et leurs laboratoires et surtout par la fréquentation de camarades intelligents avec qui l'on parle librement des difficultés du travail » (p. 116). « Jamais nos maîtres ne nous ont associés à leurs recherches : ils semblaient même éprouver de la

répugnance à nous dévoiler leurs procédés d'investigation.... Préféraient-ils que nous croyions leurs succès dus à une facilité naturelle qui œuvrait comme en se jouant? » « Jamais, dans ma vie d'étudiant, je n'ai reçu de mes professeurs, un conseil ni un appui; jamais l'un de nos maîtres n'a deviné nos découragements ni la misère de notre isolement, ni donné, quand il le fallait, l'appui secourable qui permet de reprendre haleine et sang-froid. »

« Avouerons-nous qu'il y a dans l'amertume douloureuse de ces plaintes quelques choses qui nous étonne et qui nous peine? Ni dans les petits collèges de provinces, ni dans les lycées de Paris, ni dans notre vie d'étudiant, notre génération, — et quelques années à peine nous séparent de celle de M. Payot, — n'a eu, que je sache, à souffrir de cette cruelle indifférence. Pour ma part, j'ai trouvé près des maîtres de mon enfance et de ma jeunesse, une sollicitude si active, une compréhension si pénétrante de notre état d'esprit, un tel désir de nous réconforter et de nous venir en aide que je leur ai gardé de tout mon cœur la plus affectueuse reconnaissance. Et mon cas ne me paraît point isolé.

Comment s'expliquer d'autre part un jugement si sévère et une condamnation si universelle de tous nos procédés d'enseignement?

La guerre a démontré que l'Ecole avait su préparer admirablement aux qualités morales les plus sérieuses, aussi bien qu'à une rare souplesse d'esprit, les générations qui s'y sont succédé depuis quarante ans. Et la plupart de nos maux ne sont-ils pas imputables à des défauts de race ou à un manque d'organisation dont l'Ecole n'est guère après tout responsable?

Oui, sans doute, nous trouvons trop souvent autour de nous la routine et l'incohérence. Mais pourtant, depuis de longues années que d'efforts considérables pour améliorer nos méthodes! On pourrait soutenir que dans l'enseignement primaire cet effort a porté précisément sur la méthode plus que sur le contenu de l'enseignement; — et que ce qui manque parfois à nos jeunes maîtres, ce n'est pas l'habitude de réfléchir sur les moyens d'enseigner, mais une connaissance suffisamment variée, riche et profonde de ce qu'ils ont à enseigner. — Il est naturel que au

fur et à mesure que nous montons vers l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, la proportion se renverse. Nous avons connu un temps où peut-être nos maîtres ne se souciaient guère en effet de nous faire réfléchir sur les procédés de travail. Mais leurs causeries et leurs cours étaient souvent d'admirables exemples de méthode. Peut-être pensaient-ils trop aisément que la fréquentation des plus nobles esprits du passé nous enseignerait les moyens de réfléchir et de travailler beaucoup mieux que tout ce qu'ils pourraient nous dire eux-mêmes! Il y avait dans leur cas beaucoup moins d'amour-propre ou de paresse pédagogique qu'une confiance admirable en la vertu propre du commerce des grands esprits.

Mais depuis lors, que d'efforts pour habituer l'élève à pénétrer dans l'intimité de ces esprits! J'avoue que pour ma part en entendant des professeurs étudier avec leurs élèves une version latine ou la préparation d'un texte de composition française j'ai pris bien souvent des leçons qui m'ont semblé excellentes. J'ai eu d'ailleurs fréquemment l'occasion d'entendre l'auteur de ce livre rendre hommage à cet effort vigoureux. Et pour qui connaît sa généreuse indulgence et sa bienveillance habituelle, nul doute que l'expression n'ait parfois ici dépassé le fond de la pensée!

Mais ceux-là mêmes qui pourraient trouver un peu cruelle la généralité et l'intransigeance de ces critiques seront, nous en sommes sûrs, les premiers à en profiter.

H. Havard.

L'Éducation Physique et l'École.

I. — Croissance de l'organisme humain pendant l'âge scolaire.

Application a l'éducation.

Le développement physique des enfants pendant la période de leur vie où ils subissent l'influence de l'école, doit arrêter l'attention de ceux qu'intéresse la rénovation physique de la race française.

La croissance de l'homme ne se fait pas d'une manière uniforme mais par oscillations périodiques. Pour une année donnée, l'accroissement peut être double, triple, quadruple même de ce qu'il était les années précédentes.

Il est rapide pendant les deux premières années de la vie. A cette phase succède une période de ralentissement jusqu'au moment de la puberté. Alors, la croissance reprend une nouvelle activité pour s'atténuer encore à partir de la quinzième année. Elle diminue enfin et finit par cesser complètement entre vingt et vingt-cinq ans.

L'alternance des périodes de croissance intense et des périodes de ralentissement, ne représente qu'une modalité de la périodicité de tous les phénomènes biologiques. Cette périodicité est une loi universelle. Dans la nature, les périodes de renforcement alternent avec les périodes d'affaiblissement, et cela, qu'il s'agisse de la vitesse du mouvement des astres ou de la circulation du sang dans l'organisme humain, de l'alternance des périodes saisonnières ou annuelles à la surface de notre planète, de la mort et de la vie dans tout être organisé.

En conformité de cette loi générale, tous les phénomènes sociaux subissent eux-mêmes des pulsations. Les périodes

d'activité aiguë ont sans cesse alterné avec les périodes de calme.

Laissant de côté tous les autres phénomènes de la nature, je m'arrêterai à la périodicité des fonctions de l'organisme humain. Observons le cœur. Par ses battements réguliers, ses contractions et ses relâchements, il nous offre le tableau d'une périodicité très régulière, sans laquelle son activité de pompe serait impossible. La période de la pause cardiaque (diastole) comprise entre deux battements successifs (systoles) correspond au repos du muscle. Ce répit permet à ce dernier, d'un côté, de se débarrasser des produits de la fatigue, et de l'autre, d'accumuler une nouvelle provision d'énergie pour le travail. Plus ces pauses sont courtes, plus le cœur se fatigue, et il peut être amené à la paralysie, si la durée de ces pauses est inférieure à un temps minimum au-dessous duquel l'organe cesse de fonctionner. Ce phénomène apparaît chez un animal forcé. Les pulsations de son cœur se sont précipitées à l'extrême avant que soit survenue la syncopè terminale.

Parallèlement aux battements du cœur, se produisent des contractions et des dilatations périodiques des vaisseaux qui favorisent puissamment la circulation du sang.

Le mécanisme de la respiration chez les animaux supérieurs et chez l'homme représente un autre exemple d'activité périodique. L'alternance régulière de l'inspiration, de l'expiration et de la pause post-expiratoire, ces phases se répétant dans cet ordre pendant toute la vie, témoignent d'une périodicité surprenante. Elle dépend des décharges qui partent périodiquement du centre nerveux respiratoire sous l'influence de l'excitation de ce centre par le sang chargé d'acide carbonique. La périodicité de ces décharges trouve sa cause dans la résistance qu'oppose le centre nerveux respiratoire à son excitation continue par le sang. Ce n'est que lorsque cette excitation s'est accumulée et a atteint une certaine intensité, que la résistance opposée par le centre respiratoire est vaincue. Alors seulement se produit la décharge nerveuse qui va commander l'inspiration.

Enfin, il n'est pas jusqu'aux impulsions nerveuses, envoyées par le cerveau et la moelle épinière aux organes moteurs, qui ne soient sujettes, elles aussi, à la loi de la périodicité. L'influx nerveux se compose, en effet, d'une série ininterrompue de

vibrations ou d'ondes nerveuses dont le nombre varie suivant les différents nerfs considérés.

Cette notion de périodicité qui domine le fonctionnement de l'organisme humain, doit inciter les maîtres de la jeunesse à suivre les indications de la nature. Ils ne demanderont aux enfants que des efforts discontinus, d'autant plus courts que les enfants seront plus jeunes. Cette précaution élémentaire évitera de provoquer en eux la lassitude et le dégoût des tâches qui leur sont imposées.

*
* *

La croissance a sa place parmi les matières qui doivent être enseignées aux maîtres de la jeunesse, car l'âge scolaire s'étend à la plus grande partie de la période de développement que l'enfant ait à parcourir pour devenir un adulte. Scolarité et croissance marchent parallèlement. Est-ce à dire que les maîtres doivent connaître en détail l'évolution de l'organisme humain, assister à l'apparition des organes, à leurs transformations, supputer les variations de dimensions des diverses parties du corps et apprécier leurs rapports réciproques? Nullement. Cela est l'œuvre des physiologistes. Les maîtres se bornent à retenir parmi les faits si complexes du processus de l'évolution organique, quelques notions fondamentales et vraiment directes. Ils en tireront des déductions simples qui les guideront pour orienter convenablement leur action à l'égard des enfants dont ils ont la charge. Parmi ces notions, je n'en veux retenir que quatre; celles qui ont trait : au développement des os, au développement du cerveau, à l'apparition de la puberté, à l'action des sécrétions internes.

*
* *

Les os, au début de leur développement, se composent d'une masse de cartilage hyalin entourée par une enveloppe conjonctive ou périchondre. Cette masse cartilagineuse s'ossifie à la fois aux dépens de son périchondre et aux dépens de son cartilage,

autrement dit par ossification périostique et par ossification enchondrale. Prenons comme type d'étude un os long, le tibia par exemple, et observons la marche de l'édification de cet os : sur l'ébauche cartilagineuse apparaît tout autour de la partie moyenne de la diaphyse une lamelle osseuse disposée en anneau et provenant de l'ossification périostique. Ensuite, on voit, au centre de l'os, en plein cartilage embryonnaire l'apparition d'un point d'ossification primitif, ébauche de l'os enchondral. Plus tard, l'os périostique et l'os enchondral se sont développés de façon à occuper toute la hauteur de la diaphyse.

Aux deux extrémités de l'os apparaissent deux points d'ossification secondaires ou épiphysaires, tandis qu'au centre même de la diaphyse un travail de résorption creuse un rudiment de canal médullaire.

Peu à peu, les deux points d'ossification épiphysaires s'agrandissent dans tous les sens et atteignent la surface extérieure de l'os. Du cartilage primitif, il ne reste plus que les cartilages articulaires et deux lamelles minces qui, à chaque extrémité de la pièce unissent l'os épiphysaire à l'os diaphysaire. C'est le cartilage de conjugaison, partie essentiellement vivante aux dépens de laquelle se fera l'accroissement de l'os en longueur pendant l'enfance et pendant l'adolescence.

C'est à cette notion de l'activité du cartilage de conjugaison dans l'accroissement des os en longueur que je voulais en venir. Tant que ce cartilage existe, la croissance du corps humain n'est pas terminée. La charpente osseuse n'est complètement édifiée que plus tard, quand les cartilages de conjugaison ont disparu. L'ossification de tous les os n'est pas terminée en même temps.

C'est ainsi que les points d'ossification des côtes ne se soudent entre eux qu'entre la seizième et la vingtième année ; la poignée du sternum ne se soude au corps de l'os que de vingt à vingt-cinq ans, la soudure définitive des épiphyses de l'humérus à la diaphyse de cet os, s'effectue pour l'extrémité inférieure, entre seize et dix-huit ans et pour l'extrémité supérieure cinq ou six ans plus tard; le radius n'est ossifié qu'à vingt ans; la soudure des différents points d'ossification du fémur se produit de la façon suivante : le petit et le grand trochanter se soudent à la diaphyse de seize à dix-huit ans; la tête fémorale un an après.

Quant à l'extrémité inférieure, elle n'est complètement unie à la diaphyse qu'à vingt ou vingt-deux ans.

Pendant longtemps les os demeurent donc relativement malléables. Aussi, devrons-nous éviter de soumettre l'enfant, soit à des manœuvres de force, soit à des exercices ayant pour effet de durcir les muscles. Ces derniers, hypertrophiés dès l'enfance par une gymnastique intempestive, peuvent dans une certaine mesure, en raison de leur développement prématuré en largeur et en épaisseur et par le jeu de leur tonicité propre, s'opposer à l'allongement normal des os longs.

C'est ainsi que l'on a remarqué que les jeunes sujets qui ont imprudemment fait beaucoup de gymnastique aux agrès pendant l'enfance, ont les membres supérieurs relativement courts. Ils le constatent eux-mêmes lorsqu'ils tentent plus tard de se vêtir d'habits tout faits. Les manches de ces vêtements confectionnés d'après un garabit moyen sont toujours trop longues pour leurs bras.

Chez la majorité des sujets, il faut attendre au moins la quinzième année pour les soumettre aux exercices qui ont pour résultat d'hypertrophier les muscles. Si l'on ne prend cette précaution, on risque de contrarier le développement du squelette en longueur et de diminuer la taille.

On n'a pas toujours tenu compte de ces règles physiologiques. C'est ainsi qu'au Congrès de l'Éducation physique, en 1913, on nous présenta des jeunes enfants qui avaient été prématurément entraînés aux pratiques de l'athlétisme. Leurs prouesses sont demeurées dans la mémoire de tous ceux qui en furent témoins. On les vit accomplir des performances remarquables, et le public les applaudit avec enthousiasme. Il applaudissait une erreur physiologique. J'ai revu, à six années de distance, ces petits prodiges d'athlétisme dont les muscles étaient déjà hypertrophiés. L'allongement de leur taille s'est prématurément arrêté ; ils n'ont pas acquis le développement en hauteur qui permet au corps humain d'acquérir de belles porportions. Ils sont devenus des « courtauds » taillés en largeur sans grâce et sans sveltesse.

La croissance du corps humain n'est complètement achevée qu'aux environs de la vingt-cinquième année. C'est à cette époque que l'homme présente son maximum de force.

Retenons ces faits, et ne demandons aux enfants et aux adolescents que des efforts musculaires modérés et porportionnés au degré de leur développement physique.

*
* *

Rechercher les règles et les lois qui président à la croissance de l'homme, c'est s'acheminer par une voie sûre aux déductions pédagogiques les plus fructueuses. Je sortirais du cadre que je me suis tracé, si j'entreprenais d'exposer ici la physiologie du cerveau, pour en déduire une doctrine d'éducation rationnelle. Cette étude démontrerait que le développement progressif de l'intelligence est le principe essentiel de toute pédagogie.

La croissance absolue du cerveau est considérable pendant les premières années. Topinard et Manouvrier ont tracé des tableaux du « rythme de croissance cérébrale ». Ils ont montré que, par rapport à son maximum, atteint à l'âge adulte, le cerveau a déjà acquis à sept ans 83 p. 100 de son développement et de sept à quatorze ans 95 p. 100.

Si l'on représente par 1 000, le maximum de développement physiologique de l'encéphale, maximum qui a lieu dans la période de trente à quarante ans chez l'homme, de vingt à trente ans chez la femme, et qui peut être représenté chez le premier par le poids moyen de 1 366 grammes, et chez la seconde par celui de 1 238 grammes, il résulterait, d'après les calculs de Topinard, que l'encéphale augmenterait de 326 p. 1 000 dans la première année, de 99 p. 1 000 par an de deux à quatre ans, de 4 seulement p. 1 000 par an de quatorze à trente ans.

Dans ces évaluations auxquelles leur précision numérique donne une haute valeur, on trouve tracée presque schématiquement la division physiologique de travail intellectuel des enfants. Dans une période qui répond à l'accroissement formidable du cerveau, période pendant laquelle tout le mouvement organique semble tendre à la construction de cet organe primordial, en prévision de la multiplicité des fonctions auxquelles il est désigné ; l'éducation doit être selon l'expression de Cl. Bernard, *négative*. « En général, dit-il, il faut remarquer que la première

éducation doit être négative, c'est-à-dire qu'on ne doit rien ajouter aux précautions qu'a prises la nature, et se borner à ne pas détruire son œuvre.... Il est bon d'employer d'abord peu d'instruments et de laisser les enfants apprendre par eux-mêmes. »

De quatre à sept ans, le mouvement de croissance du cerveau quoique encore important se ralentit.

Après sept ou huit ans, son accroissement n'est plus que relatif. L'organe est prêt à recevoir les premières impulsions éducatives. Mais n'oublions pas que les facultés naissantes sont sous la dépendance absolue des sens. Il s'agit plutôt pour le cerveau de l'enfant d'emmagasiner que d'élaborer les impressions reçues. C'est à cette période de la vie que l'éducation, telle que la concevait Montaigne doit triompher. L'illustre moraliste réclamait un enseignement naturel et non « livresque » ; il préconisait l'instruction par les choses qui tombent sous le sens ; celles au milieu desquelles nous nous trouvons placés. « Des choses, des choses, trop de mots », s'est plus tard écrié J.-J. Rousseau.

Autre conséquence des faits précédents ; c'est pendant l'enfance qu'il faudra donner de bonnes habitudes éducatives, avant que le cerveau n'ait terminé son développement. Ces habitudes s'inscriront automatiquement dans la mémoire ; elles feront partie du psychisme élémentaire qui servira de fonds commun à toute la pensée avant que celle-ci reçoive la culture artificielle que nous réservons aux adolescents.

Gardons-nous d'imposer aux enfants un travail abstrait. Il faut n'admettre celui-ci qu'à partir du jour où l'intelligence, développée par l'exercice préalable des sens et par l'habitude de penser, est assez forte pour être capable de concevoir les abstractions. Redoutons par-dessus tout la surcharge des programmes pendant l'enfance. Elle conduit au surmenage cérébral et use prématurément l'organe de la pensée.

*
* *

Abordons maintenant la question de la puberté. Cet état apparaît lorsque les produits sexuels (ovules et spermatozoïdes) mûrissent et commencent à être expulsés. L'aspect général des

individus est modifié; les traits secondaires qui caractérisent les sexes s'accusent.

Aux signes physiques correspond un psychisme différent : toutes les tendances héréditaires apparaissent alors avec un relief extraordinaire. Enfin l'instinct sexuel s'éveille.

L'âge moyen de la puberté est dans notre race entre onze et treize ans pour les filles, entre douze et quatorze ans pour les garçons. Un très grand nombre d'enfants sont tardivement formés. Il s'agit dans l'immense majorité des cas de sujets dont l'hérédité pathologique est chargée. Ces enfants, sont des amoindris jusqu'à ce qu'apparaissent chez eux les signes de la puberté. Alors seulement ils peuvent montrer des qualités intellectuelles et physiques brillantes.

Il y a une corrélation évidente entre les fonctions sexuelles d'une part et les fonctions cérébrales de l'autre. Un grand nombre d'enfants dont l'atrophie testiculaire est notable sont diminués au point de vue cérébral. Ce n'est qu'après l'échéance pubertaire qu'il faut définitivement juger un enfant et qu'on est fondé à prendre des décisions relatives à son avenir. La puberté peut changer un débile en homme à tous les points de vue.

La puberté met en moyenne deux ans à s'installer. Mais ses effets se font encore sentir très vivement pendant trois années. C'est donc cinq ans à partir du moment de l'apparition de la puberté, qu'il faut au jeune garçon pour devenir un homme nubile, un adulte doué de la plénitude de son aptitude à reproduire.

Ces notions s'appliquent aux jeunes filles. Cinq ans après l'apparition des premières menstrues, elles sont nubiles, elles sont femmes.

Sur les cinq années étendues de l'éclosion de la puberté à la réalisation de la nubilité, les trois dernières surtout répondent à la phase à laquelle convient plus qu'à toute autre le non de jeunesse. Cette phase de la jeunesse doit marquer le triomphe de l'éducation. Elle peut en être la faillite. Elle est le carrefour où se rencontrent les tendances héréditaires, qu'on appelle communément le tempérament, les influences éducatives et l'épanouissement de l'instinct sexuel.

Il dépend en grande partie des maîtres de la jeunesse qu'à

partir de ce moment décisif, la vie soit heurtée et pénible ou faite d'harmonie et d'aisance.

Les enfants dont l'éclosion pubertaire se fait mal, ceux qui, à cette époque de leur vie présentent des symptômes de susceptibilité nerveuse, des tendances bizarres coupables et inexplicables, ne sont souvent que des malades qu'il faut remettre au médecin. Au début de la période pubertaire, l'adolescent est encore un enfant, au physique, comme au moral. Ses tissus en voie de transformation, sont le théâtre d'actes nutritifs intenses. Sa résistance est faible, sa force musculaire n'est pas en rapport avec sa taille; sa fonction respiratoire est peu ou pas éduquée. Le sujet, à cet âge, n'a pas une notion exacte de sa force ni des moyens dont il dispose. Il se croit plus fort et plus résistant qu'il ne l'est réellement. Pendant cette phase de la vie, les exercices de force et de fond doivent être exclus, ainsi que tous les exercices violents.

Un peu plus tard, lorsque les modifications apportées à l'organisme par la puberté apparaissent de toutes parts, on constate de la congestion des extrémités osseuses qui rend les articulations particulièrement fragiles, des tiraillements et de la pesanteur périarticulaires, des douleurs vagues dans les masses musculaires. Le système nerveux a une grande susceptibilité à la fatigue. Le sommeil est souvent troublé quand se produit accidentellement une suractivité musculaire quelconque.

Pendant cette période, l'adolescent est en état de moindre résistance. Il se fatigue très vite et présente parfois des phases de lassitude physique plus ou moins durables.

L'instructeur ne se montrera pas à l'égard des élèves de cet âge trop exigeant au point de vue du travail physique.

Il dosera avec une attention particulière les exercices et interviendra pour empêcher toute exagération. Bien des jeunes gens et encore plus de parents sont devenus irrémédiablement hostiles à tout exercice physique et surtout aux sports, parce que des accidents répétés ou graves ont interrompu les études de l'élève et l'ont même rendu infirme.

A une période plus avancée de la vie, vers la seizième ou dix-septième année, la suractivité nutritive des os s'atténuera; les muscles se développeront rapidement et leurs reliefs apparaî-

tront. L'adolescent deviendra vraiment un homme; il ressentira une vigueur toute nouvelle. Sa résistance s'accroîtra beaucoup. Toutefois, à cette période avancée de l'adolescence, l'organisme ne présente pas encore une résistance parfaite. Il faut craindre, si l'on abandonne le sujet à toute sa fougue et à toute son ardeur, qu'il surmène son cœur ou qu'il distende les points faibles de sa paroi abdominale. On se gardera de compromettre l'équilibre physiologique des diverses fonctions. Elles doivent se développer parallèlement. Aucune d'elles ne saurait à cet âge prendre la prépondérance sans compromettre la santé générale du sujet.

En graduant sagement les exercices, on favorisera le développement régulier du cœur et des poumons et on agira de la manière la plus heureuse sur la coordination nerveuse et l'esprit de décision.

La réalisation du type complet : type de force, de fond et de vitesse doit être celui de l'adolescent aux environs de la dix-huitième année.

Le danger des exagérations, à cette période de la vie, est grand. Les exercices doivent tendre à un développement harmonieux de tous les organes.

La pratique des exercices physiques devra toujours être attrayante afin d'être une dérivation heureuse et le correctif nécessaire au dur labeur intellectuel imposé aux adolescents. Les séances d'éducation physique ne seront pas l'apanage exclusif des mauvais élèves. Elles réuniront tous les adolescents, sans exception, tous les jeunes ouvriers au sortir de l'atelier, dans une commune aspiration vers le perfectionnement physiologique.

L'éducation physique représente peut-être le moyen le plus efficace que nous ayons de lutter dans le milieu des adolescents contre l'alcoolisme et la tuberculose et aussi contre les tentatives de toute sorte qui assaillent le jeune homme désœuvré. A ce point de vue, son rôle moralisateur pourra être immense.

*
* *

Les corrélations qui existent entre la fonction sexuelle et la fonction cérébrale m'amènent à aborder la grave question de

l'influence des organes de sécrétion interne sur le développement général de l'organisme.

Il ne faut pas juger qu'un enfant n'est pas malade parce qu'il ne se plaint de rien. On se tromperait gravement. Une maladie latente se traduira chez lui par du relâchement dans le travail, par la diminution de l'attention et de la mémoire, par de mauvaises notes continuelles. Un écolier médiocre peut être moins souvent un paresseux volontaire qu'un malade.

C'est pourquoi il importe que les maîtres soient éclairés sur l'activité encore mystérieuse, par beaucoup de côtés, de certains organes, tels que les testicules, la glande thyroïde, les capsules surrénales, la glande pituitaire ou hypophyse, qui agissent sur l'organisme par l'intermédiaire de certains produits de sécrétion qu'ils élaborent et déversent directement dans le sang.

Ces produits sont désignés sous le nom générique d'hormones de (ορμαω = j'excite). Le sens exact du mot hormone est loin d'être précis. Est hormone toute subtance qui, circulant dans le sang ou les humeurs, est excitatrice des actes généraux de la nutrition. C'est une notion physiologique capitale. Le testicule ne fabrique pas seulement le liquide spermatique qui représente sa sécrétion externe, il donne également naissance à des produits encore peu connus, à une sécrétion interne directement déversée dans le sang et dont l'importance est considérable, puisqu'elle paraît tenir sous sa dépendance et régulariser au moment de la puberté, le développement général de l'organisme humain. La même remarque s'applique aux capsules surrénales dont le produit de sécrétion interne (l'adrénaline) exerce une action directe sur la circulation du sang.

Nous connaissons enfin les altérations de l'intelligence que provoque la dégénérescence du corps thyroïde. Le crétinisme et le goitre vont de pair. Dans ce cas, la sécrétion interne du corps thyroïde, altéré dans sa constitution, est suspendue ; les hormones qu'elle contient ne remplissent plus leur office d'excitatrices et de régulatrices de la fonction cérébrale et le crétinisme survient.

Une altération de la glande pituitaire ou hypophyse trouble la croissance. L'ossification et la dentition sont ralenties. Les individus restent petits. Les caractères secondaires qui s'accusent après la puberté ne se développent pas. Une obésité précoce

apparaît. Il s'agit d'enfants bouffis et anémiques; les fillettes qui présentent cet aspect ne sont pas réglées ou ont des règles douloureuses. Les garçons ont des organes génitaux qui restent infantiles.

Dans d'autres cas, au contraire, les traits se déforment par l'exubérance des parties molles et des os du visage; les mains et les pieds deviennent plus grands, plus larges, plus massifs; ce sont les lésions de l'acromégalie.

Enfin le gigantisme est lui-même en rapport avec les altérations de l'hypophyse. Chez les géants, les cartilages de conjugaison persistent surtout aux membres inférieurs; les organes génitaux sont atrophiés; la femme n'est pas réglée et est inféconde.

Des relations étroites unissent donc tous les organes entre eux. La vie ne serait pas possible, si les diverses fonctions, dont la réunion constitue l'individu n'étaient pas en rapport les unes avec les autres.

Ces relations sont assurées, d'une part, par le système nerveux, d'autre part par les hormones, qui véhiculées par le sang, portent ici ou là des excitations nécessaires. Ces substances nées de certains organes glandulaires ont des propriétés chimiques telles qu'elles réagissent sur les éléments anatomiques des autres organes, de façon à inciter ces derniers à fonctionner.

Ayons ces faits présents à l'esprit, en face des enfants paresseux, maladifs, dépourvus d'activité. Songeons que par le fait d'une hérédité pathologique, leurs glandes thyroïdes, leurs capsules surrénales, leurs testicules, leur glande pituitaire fonctionnent peut-être mal, alors qu'aucun signe extérieur de maladie n'apparaît.

Car l'influence de l'état physique de l'écolier, et de ses imperfections physiologiques sur son état intellectuel et sur son travail est considérable. Le physique et le moral sont intimement unis, chez l'enfant, plus encore que chez l'homme fait. Chez celui-ci une volonté énergique peut contraindre au travail un corps mal servi par des organes débiles : chez celui-là, le fait est absolument exceptionnel. Dans l'enfance, un état maladif même léger entrave le fonctionnement cérébral, et empêche le principe spirituel d'exercer sa maîtrise sur les organes.

Le surmenage intellectuel, surtout dans nos lycées, joint aux

influences héréditaires, à une époque ou la lutte pour l'existence provoque tant de troubles nerveux chez les parents, amène chez un tiers de la population enfantine, un état de susceptibilité nerveuse anormal.

On peut remédier à cet état de choses en réservant dans l'emploi du temps une part plus importante à l'éducation physique.

Tout le monde reconnaît l'urgence des mesures à prendre, malheureusement, le surmenage intellectuel a des auxiliaires puissants qui sont : l'habitude, les traditions universitaires, le zèle des professeurs, l'émulation des écoliers et l'amour-propre des parents.

Au point où en est arrivée la race française si cruellement immolée sur les champs de bataille, il appartient désormais aux maîtres de la jeunesse française de procurer aux enfants la vigueur et la santé qui leur manquaient jusqu'à ce jour. Dans un pays qui veut vivre, il faut que les citoyens soient résistants à la fatigue, préparés aux luttes et aux privations et doués d'un cœur solide. Il est temps d'aviser si nous voulons que les générations de l'avenir soient à la hauteur des devoirs qui leur sont imposés par le destin.

II. — La sédentarité. Ses inconvénients. Moyens de la combattre.

La vie ou la mort de nos enfants, leur valeur ou leur ruine au moral et au physique, dépendent en partie de leur hérédité et en partie de la manière dont nous les élevons. Il ne convient pas que le sort des jeunes générations françaises soit abandonné à la routine, aux caprices du moment et à la fantaisie des parents.

On oublie trop souvent que le régime imposé aux enfants exerce sur eux une influence bonne ou détestable à chaque moment de leur existence. Quand une mère décide certain matin que son fils sera vêtu d'un costume léger et ira jouer en plein air par un froid glacial, elle prend une décision qui peut peser sur toute la vie de cet enfant. Il côtoie la maladie. Sa santé est compromise; ses forces diminuées, ses chances de bonheur

et de succès affaiblies. Quand certains maîtres défendent des jeux bruyants à leurs élèves et les tiennent enfermés dans des chambres où il fait une chaleur de serre, ils empêchent ces élèves d'acquérir la santé et la vigueur qui leur étaient dues.

Il y a vingt manières de se tromper et une seule d'avoir raison.

Que faire pour avoir raison en matière de croissance et d'éducation physique? La conduite à tenir se résume en quelques mots : *lutter contre la sédentarité.*

L'emploi du temps, dans certaines de nos écoles, ne paraît pas toujours faire une place assez large au mouvement et à la détente musculaire. Les heures prévues pour l'étude occupent la presque totalité du temps qui n'est pas consacré au repos et au sommeil.

Entre le moment du réveil et celui du coucher, on n'a guère réservé qu'une heure et demie ou deux heures aux récréations et aux exercices physiques. Au surplus, ces derniers sont facultatifs et l'on s'en dispense quelquefois.

Ces errements, comme nous allons le voir, ne vont pas sans causer des dommages aux organismes des adolescents qui sont en pleine croissance.

Que se passe-t-il, dans un organisme condamné ou réduit à la sédentarité?

A l'état de veille, pendant les phases de repos et d'immobilité prolongée, les mouvements du cœur ne se ralentissent point, comme on l'a dit et répété à tort. Le nombre des pulsations reste invariable. Mais à chaque systole cardiaque, l'ondée sanguine, comparée à ce qu'elle était dans les périodes d'activité physique est moins ample. La masse de sang lancée dans les vaisseaux à chaque coup de pompe donné par le cœur, est moins grande, et, conséquemment, *l'irrigation générale de l'organisme par le sang artériel chargé de répartir l'oxygène et les matières nutritives dans les tissus est moins copieuse.*

La diminution d'amplitude de l'ondée sanguine à chaque systole se double de la diminution d'amplitude des mouvements respiratoires. *L'enfant et l'adulte sédentaires respirent superficiellement.* La quantité d'air, par suite d'oxygène, introduite dans la poitrine à chaque inspiration est faible. Le sang ne s'artérialise qu'imparfaitement dans les poumons. La quantité d'oxygène

retenu par les globules rouges demeure au-dessous du taux moyen de fixation du sang en oxygène.

Langueur de l'irrigation sanguine et insuffisance de la quantité d'oxygène véhiculé, par le torrent circulatoire, traduisent les deux premiers effets d'une sédentarité habituelle.

Mais le sang ne borne point son rôle à l'apport aux divers organes de l'oxygène qui entretient les combustions profondes et dont la présence est indispensable à tous les actes de la nutrition. Il s'empare, au passage, des matières usées. Il en est débarrassé, chemin faisant, par les reins, par le foie, par la peau, par les muqueuses qui fonctionnent comme émonctoires et leur assurent une composition sensiblement constante.

Pendant les périodes de repos et d'immobilité, les actes de l'assimilation et de la désassimilation sont ralentis dans leur ensemble. Les matières de réserve n'étant pas utilisées, tendent à s'accumuler dans les tissus sous forme de graisse. Quant aux matières usées, elles sont retenues en partie dans le sang. On les trouve en quantités moindres dans les urines, ou bien elles s'y montrent sous des formes inachevées, leur oxydation paraissant n'avoir pu être complètement élaborée, faute d'une quantité suffisante d'oxygène.

Cet état de choses a, comme résultat immédiat, une *intoxication lente de l'organisme tout entier par rétention de produits toxiques*. A vrai dire la maladie n'apparaît pas sous une forme déclarée et tumultueuse. Elle n'en existe pas moins avec des caractères parfaitement définis, et qui n'échappent point à un œil exercé ou simplement prévenu. Le mal, est au début, à peine décelable. Il s'accroît lentement. Les esprits mal renseignés attribuent le dérangement des fonctions à telle ou telle cause spéciale ou à une faiblesse de constitution. La vérité est tout autre et nous connaissons désormais la nature réelle du mal.

Le premier et le plus apparent des symptômes de l'état morbide créé par la sédentarité est le ralentissement ou l'arrêt prématuré de la croissance corporelle. Le ralentissement de la nutrition se manifeste visiblement au niveau des endroits où, dans l'état normal, se montrent davantage les effets de l'activité vitale. Les cartilages de conjugaison par lesquels se fait l'accroissement en longueur des os représentent une de ces zones.

La taille des écoliers devrait être mesurée périodiquement dans les écoles, tous les deux mois, par exemple. Un arrêt ou un ralentissement anormal de l'allongement du squelette, chez l'enfant, sont l'indice d'un trouble profond de la nutrition. La sédentarité doit être incriminée chaque fois que l'hérédité, la misère ou encore une maladie aiguë intercurrente ne sont pas en cause.

Un autre effet du ralentissement de la nutrition pendant l'enfance et pendant l'adolescence, sous l'influence de la sédentarité est l'*irrégularité de l'accroissement du poids du corps*. Le poids d'un enfant en bonne santé augmente d'une manière sensiblement continue et progressive. On n'observe ni arrêts, ni phases d'accroissement ou de régression brusques. Ce que j'ai dit de la taille s'applique au poids. On devrait procéder dans toutes les écoles à des pesées périodiques. Ce serait une méthode simple et sûre de connaître l'état de nutrition des écoliers.

Il y a une mesure et un équilibre parfaits dans les dispositions prises par la nature pour régler le développement de l'organisme humain. Elle est un comptable rigoureux. Demandez-lui dans une direction, plus qu'elle n'est préparée à produire, elle vous l'accordera non sans protester, mais elle rétablira la balance par un emprunt fait ailleurs. La nature consent généralement au travail extraordinaire qu'on lui demande, mais elle laisse inachevé quelque autre travail qui l'occupait. Tel brillant élève, entré le premier à Polytechnique s'essouffle au moindre effort. Pour lui, une promenade à pied sur le boulevard est une cause de fatigue et de courbature. Si un jour, par hasard, il se décide à courir pendant une heure, il se met au lit le lendemain avec de la fièvre. Tel autre respire mal et présente déjà des signes de tuberculose.

Un organisme peut être comparé à un réservoir d'énergie de quantité définie. Chaque fois que l'on détourne un excès de cette énergie en faveur d'un organe déterminé, on l'enlève nécessairement aux autres.

Laisser la nature suivre son cours, en prenant soin de lui fournir en quantité raisonnable et en qualité les matériaux que réclame chaque âge pour le développement intellectuel et corporel : telle est la règle pour produire spontanément des indi-

vidus harmonieusement développés. Que sert d'acquérir la richesse intellectuelle si elle est accompagnée d'un affaiblissement de la vigueur et de la santé?

La sédentarité a pour autre résultat la *diminution de la force musculaire et l'atrophie des muscles*. Ces derniers, trop longtemps inactifs finissent par s'infiltrer de graisse. Tant que l'homme fait agir ses muscles, il conserve la liberté de ses membres. Nous connaissons l'état extraordinaire d'atrophie des membres fracturés que le chirurgien a dû immobiliser pendant quelques semaines dans des appareils de contention. Sans atteindre à ce point d'atrophie, les muscles de nos écoliers et de nos adolescents n'acquièrent pas toujours les dimensions suffisantes.

L'état d'inaction qui produit des changements si tranchés sur la fibre musculaire, intéresse au même titre tous les appareils, car toutes les parties du corps sont solidaires.

Le cerveau, organe indispensable à l'exécution des mouvements volontaires, à la nutrition des tissus vivants et à la mise en œuvre de l'intellectualité, est directement influencé par la sédentarité. Il souffre silencieusement d'abord. Plus tard, il manifeste son malaise par des maux de *tête*, *des vertiges*, *de l'insomnie*.

La migraine des écoliers n'est pas une rareté. Les médecins des collèges et lycées l'observent souvent. Mais ce symptôme est encore bien plus fréquent dans la classe aisée où la sédentarité est un état presque habituel. Le sommeil est irrégulier, coupé de rêves et de cauchemars. Les impulsions nerveuses sont hésitantes et faibles. Les commandes des mouvements réflexes nés dans la moelle épinière se font sans précision, sans vitesse. La timidité et l'hésitation de l'attitude générale en résulte.

La gaucherie des mouvements est une conséquence toute naturelle de l'absence d'exercices physiques. Dans les gestes de l'homme sédentaire, beaucoup de muscles sont paralysés ou limités dans leur action par l'intervention inopportune des muscles antagonistes. Une grande partie de la force qu'il dépense est employée à vaincre la résistance que ses propres muscles opposent à ses mouvements.

Il serait cruel d'insister sur les *anomalies des formes imprimées* au corps humain par la sédentarité avec laquelle se combinent, il

est vrai, les influences conjuguées de l'hérédité, de l'alimentation et du mode de vie habituel. Tel a du ventre, tel autre présente une atrophie de la poitrine que souligne encore le décollement des omoplates. A cause des idées reçues, nous ne nous apercevons plus de ces imperfections et nous feignons d'ignorer qu'une personne dotée d'une saillie abdominale est aussi disgracieuse et difforme que celle qui est atteinte d'une gibbosité dorsale. Beaucoup d'hommes et de femmes civilisés ont perdu toute espèce de reliefs musculaires des membres. « On peut dire, a écrit le docteur Francis Heckel, que les plus beaux bras et les plus belles épaules féminines, chez les citadines, ne sont que des sacs informes fourrés de graisse autour des articulations, et dans lesquels il est impossible de retrouver les lignes primitives qui en feraient la beauté. Sur ce point, comme sur tant d'autres, le goût moyen est complètement altéré. »

La sédentarité *vicie l'attitude et déforme la taille de beaucoup de personnes*. La colonne vertébrale est l'axe du corps. Quand sa direction est normale, le corps est droit et l'attitude élégante. L'absence de tout exercice coïncide trop souvent avec ses déviations ; une mauvaise attitude est habituelle chez la plupart des sédentaires. L'écolier enfermé dans une classe du matin au soir, l'ouvrière qui passe toutes ses journées dans un atelier, présentent souvent des incurvations anormales de la colonne vertébrale.

Le défaut d'exercice et l'excès d'immobilité ont pour corollaire, nous le savons, la faiblesse extrême des muscles. Les vertèbres étant très mobiles les unes sur les autres, ne peuvent former un tout et acquérir la résistance d'une tige homogène et rigide qu'à la condition d'être fortement pressées les unes contre les autres et maintenues en contact intime par la contraction des muscles qui les entourent. Si ces muscles sont trop faibles, le poids de la tête et des épaules fait glisser les uns sur les autres les os vertébraux et les entraîne dans la direction où la pesanteur tend à porter le corps, c'est-à-dire tantôt en avant, tantôt latéralement. L'attitude penchée, le dos voûté sont dus à l'affaiblissement des muscles vertébraux.

Ces attitudes s'accompagent toujours du retrait de la poitrine pour deux raisons : la première est que l'inaction musculaire

entraîne la diminution de l'ampleur du thorax ; la seconde est que, dans le profil du corps, la convexité du dos lorsqu'elle est très prononcée, tend, par comparaison, à faire paraître plate et même concave la ligne du sternum. Ce vice de l'attitude est caractéristique dans tous les cas où des jeunes sujets soumis à un régime de vie trop sédentaire, sont privés d'air et de mouvement.

Aux symptômes précédents, il faut ajouter *la pâleur et parfois la bouffissure du visage*. Elles attestent un état d'anémie qu'explique l'insuffisance des oxydations. Le sang, pauvre en oxygène est moins vivifiant. Son contact ne donne plus aux organes cette précieuse excitation, ce coup de fouet salutaire qui active leur jeu et met en action toutes leurs énergies. *L'appétit fait défaut*, par manque d'excitation des organes digestifs, par paresse de l'estomac et des intestins qui sont dilatés.

Enfin, avec les habitudes de la vie sédentaire, *les tissus de réserve n'étant pas régulièrement brûlés s'accumulent peu à peu* et leur présence en excès dans l'économie finit par occasionner des troubles profonds de la santé. Le défaut de désassimilation de la graisse produit l'*obésité* ; l'insuffisance de combustion des tissus azotés produit la *goutte*.

Chez les adultes sédentaires, les cœurs défaillant à la moindre fatigue, les estomacs dilatés et atones, les foies et les reins déficients sont légion. Un quart des décès parisiens peut être imputé aux *maladies de cœur et des vaisseaux sanguins*. *L'angine de poitrine*, *l'urémie*, *l'hémorragie cérébrale*, *les varices*, *les phlébites*, sont partout. Pourquoi ? Parce que pour beaucoup d'hommes, la vie se passe dans l'immobilité, dans la position assise, dans la sédentarité. *Le luxe*, *le confort*, *toutes les perfections techniques tendent à la suppression de l'effort physique qui est cependant indispensable à la bonne santé*.

Le citadin est debout deux ou trois heures sur vingt-quatre. Le reste du temps, il est assis ou couché. Cette existence le pousse fatalement à l'artério-sclérose, et pour peu qu'il y soit enclin, à la tristesse et au pessimisme.

*
* *

La sédentarité, dans la population scolaire, exerce ses méfaits plus encore sur les filles que sur les garçons. J'ai chaque jour, l'occasion de le constater. Deux écoles sont voisines; l'une reçoit des garçons et l'autre des filles. Chaque jour les passants font la comparaison entre elles et le contraste qu'elles présentent est remarquable. Quand les garçons sont en récréation, le voisinage est plein de leurs cris et de leurs rires. Le tableau du côté des filles est tout autre : peu de jeux, peu de bruit, jamais de tumulte. On les voit trop souvent se promener lentement en se donnant le bras; il est rare qu'elles jouent à quelque chose qui ressemble à un véritable exercice physique.

Est-ce que la constitution d'une fille n'a nul besoin d'activité musculaire? N'est-ce donc point un avantage pour elle d'avoir une bonne santé et une grande vigueur? En sommes-nous encore à trouver, comme il y a deux siècles, qu'une certaine délicatesse, des forces juste suffisantes pour une promenade d'une heure, un appétit dédaigneux et promptement satisfait joint à cette timidité qui accompagne ordinairement la faiblesse, soient au nombre des bienfaits qu'une femme doive retirer de son éducation? Supposer que tel est l'idéal de l'autre sexe est se méprendre grandement. Que les hommes ne se sentent pas attirés vers les femmes au type masculin, j'en conviens; qu'une certaine faiblesse relative qui semble demander la protection d'une force supérieure, soit un élément d'attraction : je le reconnais. Mais que cette faiblesse devienne maladive : elle représente aussitôt un élément de répulsion.

Si l'activité surabondante permise aux garçons ne les empêche pas de devenir plus tard de parfaits gentlemen, pourquoi une activité pareille empêcherait-elle les filles de devenir des femmes accomplies. L'âge aidant, le sentiment de la dignité masculine chez l'homme met un terme et une limite aux jeux de l'enfance. De même le sentiment de la réserve féminine, graduellement fortifié par l'approche de la maturité mettra une limite aux jeux de nos filles. Les instincts de la femme peuvent

parfaitement s'affirmer eux-mêmes sans la discipline rigoureuse de certaines écoles.

Je vais plus loin et j'ajoute : sur les femmes, les effets de la sédentarité ont encore des conséquences pires, si c'est possible, que sur les hommes. Car la fin suprême de la femme est le mieux être de la postérité. Pour une femme, une intelligence cultivée, accompagnée d'une mauvaise constitution physique n'a qu'une valeur incomplète, puisque sa descendance est destinée à s'éteindre dès la première ou la seconde génération. Au contraire, une bonne constitution physique, si pauvres que soient les dons intellectuels qui l'accompagnent, mérite de survivre, car les avantages intellectuels peuvent être indéfiniment développés dans les générations futures, tandis que la santé perdue ne se récupère pas.

Élevons l'éducation de nos filles aussi haut que possible, le plus haut sera le meilleur ; donnons-leur la noblesse du caractère et des idées, mais faisons en sorte qu'il ne s'ensuive aucun préjudice pour le corps. Je me permets de signaler en passant que nous pourrions peut-être mieux faire en cultivant moins chez elles, la mémoire, faculté propre au perroquet et davantage la faculté humaine : la raison. La sédentarité et la mauvaise santé qui en résultent nuisent toujours au bien-être des femmes ; elles ont une répercussion fatale et déplorable sur leur vie personnelle et sur l'avenir de la race. Négliger son développement corporel est un moyen détestable pour rendre une femme agréable et la préparer à son rôle de mère.

*
* *

Que faire pour remédier à la sédentarité ? Dès 1887, dans la séance du 15 juillet, l'Académie de Médecine, officiellement invitée à donner son avis sur la sédentarité des écoliers, avait formulé après une discussion animée, une sorte de consultation dont les conclusions tendaient à soumettre tous les élèves à des exercices quotidiens d'entraînement physique proportionnés à leur âge.

Ce vœu demeura platonique. Car si rien n'est plus simple,

apparemment, que d'imposer aux enfants des exercices quotidiens d'entraînement, rien ne semble plus difficile que de diminuer le travail scolaire. Or, on ne peut augmenter le temps consacré à la culture physique sans diminuer celui que l'on consacre aux études. La concurrence intellectuelle est aujourd'hui la forme la plus commune de la *lutte pour la vie* et si l'élève ne travaille pas cérébralement, il risque d'être dépassé dans la carrière par des rivaux plus soucieux du succès d'un concours que des lois de l'hygène.

Les remèdes sont connus : diminuer les heures d'étude; augmenter les heures de récréation et, pendant celles-ci, soumettre les élèves à des exercices physiques et à des jeux attrayants. On ne peut diminuer les heures d'étude sans diminuer les programmes. C'est là un remaniement difficile, mais qui n'est pas au-dessus des possibilités. Les auteurs responsables des programmes sont des spécialistes éminents qui seront les premiers à comprendre la nécessité de diminuer un peu l'étendue des matières afin de consacrer plus de temps à l'éducation physique. Il importera nécessairement que cette éducation physique soit elle-même l'objet d'une organisation, et que les maîtres, aidés de professeurs de culture physique compétents, surveillent eux-mêmes les jeux pour les animer au besoin et en faire rebondir sans cesse l'intérêt.

Confirmant les dispositions de la loi de 1882, une récente circulaire a rappelé qu'à l'école les exercices du corps étaient obligatoires. Pour que la loi fût partout observée, il faudrait que les exercices du corps entrassent comme éléments dans les examens d'aptitude et dans les concours. On dresserait un programme d'exercices auquel on attribuerait un coefficient assez élevé pour que les élèves aient intérêt à s'y rendre habiles.

On a cru, et beaucoup le pensent encore, que l'exercice du corps est toujours un dérivatif pour la fatigue de l'esprit.

L'exercice physique peut assurément remédier à la sédentarité excessive de l'enfant, mais il ne constitue pas toujours un remède applicable au surmenage intellectuel. Il y a même entre les mesures à prendre pour lutter contre la sédentarité d'une part et le surmenage intellectuel de l'autre, une sorte d'antago-

nisme et de contradiction qui rend délicate la solution de ce double problème.

Ce qu'il faut, c'est faire travailler les muscles inactifs des écoliers, et dans le même temps, procurer le repos à leur cerveau.

On choisira donc comme exercices physiques destinés aux enfants ceux qui n'obligent pas les facultés intellectuelles à entrer en jeu. On évitera tous ceux dans lesquels le cerveau doit travailler autant que les muscles. Parmi les diverses manières d'exercer le corps, celles qui associent le moins possible l'attention au mouvement auront toutes les préférences des maîtres.

Conséquemment, après une brève série de mouvements éducatifs destinés à détendre les muscles et à mobiliser les articulations, on aura recours aux jeux divers. On complètera la leçon par quelques applications : le grimper, les sauts, le lever de petits fardeaux, le lancer. Une condition essentielle pour que la leçon d'éducation physique soit salutaire à l'enfant, c'est qu'elle l'amuse.

Le manque relatif de plaisir a un inconvénient; il fait abandonner de bonne heure les exercices physiques. Il importe que l'action corporelle soit agréable pour exercer une influence fortifiante. La joie et le plaisir sont, ne l'oublions pas, les plus puissants des toniques, surtout pour les enfants. Les jeux ont une supériorité intrinsèque sur la plupart des mouvements artificiels. L'intérêt qu'ils prennent à l'issue d'une partie engagée a une grande importance comme stimulant mental de l'activité physique.

Chez les adultes, les exercices physiques sont utiles à tous les âges, même au seuil de la vieillesse. Les goutteux, les asthmatiques, les emphysémateux, les obèses, les diabétiques qui, aux environs de la soixantaine, guérissent radicalement par le simple usage d'une gymnastique appropriée sont de plus en plus nombreux. Les résultats de l'exercice sont remarquables chez les vieilles gens.

Il n'est pas question de guérir les infirmités de la pleine sénilité, mais de reculer l'époque de la déchéance et de la cachexie définitives. En quelques mois, on peut obtenir un rajeunissement remarquable, redresser la taille, supprimer son empâtement, donner au visage le coloris de la bonne santé, rendre aux

membres leur souplesse et à la démarche son élasticité, faire renaître le sommeil, l'appétit et les forces.

Les hommes qui ont sagement pratiqué pendant leur vie la culture physique conservent longtemps l'endurance, la verdeur et l'aspect de la maturité. C'est la sédentarité qui achève les vieillards. L'exercice modéré et lent adapté à leurs faibles forces, en régularisant la désassimilation et en excitant l'assimilation, recule les limites de leur existence. A tout âge on peut espérer une réforme heureuse d'un organisme encombré de toxines et de poisons.

Le principal obstacle que l'hygiéniste rencontre quand il conseille la pratique des sports et du mouvement pour lutter contre la sédentarité, c'est le manque de volonté. Une inaction prolongée finit par entraîner la disparition du besoin d'exercice. Un moment arrive où l'être qui a vécu trop longtemps inactif a une tendance marquée à rechercher de plus en plus l'inaction.

Dans cet état, la fatigue, sous toutes ses formes, est l'aboutissant du travail. Les organes ne peuvent être tirés de leur torpeur qu'au prix d'un effort pénible de la volonté; les muscles sont engourdis, le cœur d'habitude inerte offre une impressionnabilité très grande aux moindres secousses de l'exercice; le poumon accoutumé à réduire au minimum ses mouvements, s'essouffle à la course la plus brève. Un obèse encombré de graisse libère au cours du travail musculaire une quantité énorme d'acide carbonique et chez lui, l'essoufflement se produit avec une intensité exagérée.

Ainsi chez tous les sédentaires, inactifs depuis longtemps, l'exercice au lieu d'être accompagné d'un sentiment de satisfaction, devient une pénible corvée. L'homme qui s'est déshabitué du travail prévoit qu'une impression désagréable l'attend au sortir de son inertie : il craint la fatigue ; dès lors, il se trouve emprisonné dans ce dilemme : ne pas agir parce que les organes, gênés par l'accumulation des réserves, lui rendent le travail douloureux, ou accroître encore ses réserves parce qu'il n'agit pas.

S'il n'a pas la volonté de vaincre l'inévitable douleur qui accompagne au début tout exercice physique, son état ira s'aggravant.

Certains, ayant obtenu après quelques semaines ou après

quelques mois, le résultat désiré, reviennent à leur inactivité. Les effets généraux du travail sont seuls capables de modifier et d'entretenir tous les tempéraments dans un sens favorable au jeu régulier des fonctions qui constitue la santé.

Le *mens sana in corpore sano* était la formule de Juvenal et aussi celle des Romains intelligents de son époque. Sa mise en pratique nous procurera toujours cet heureux équilibre physique et moral hors duquel il n'est dans la vie ni joie véritable, ni bonheur durable.

Jadis, lorsque attaquer et se défendre étaient les deux principaux actes sociaux, on ne cherchait à acquérir que la vigueur corporelle et le courage. Aujourd'hui que le succès, dans la société, sous presque toutes ses formes, dépend beaucoup plus du pouvoir intellectuel, l'éducation est devenue presque exclusivement intellectuelle.

Autrefois, on cultivait le corps au détriment de l'esprit, aujourd'hui nous cultivons l'esprit au détriment du corps.

Cependant la vérité est à égale distance de ces deux extrêmes, car le physique et le moral sont solidaires. Le temps est venu de combiner les conceptions anciennes et les conceptions modernes. Le corps et l'esprit ont droit à des soins égaux et la conservation de la santé est vraiment un *devoir*.

On a pris l'habitude de regarder comme de purs accidents des maux occasionnés par la désobéissance aux ordres de la nature et non comme les effets d'une conduite plus ou moins répréhensible. Les inconvénients qui en résultent, soit pour les coupables eux-mêmes, soit pour leur descendance, sont quelquefois aussi graves que ceux que pourrait entraîner un crime, mais on ne se croit cependant criminel à aucun titre. La vérité est que toute infraction aux lois de l'hygiène est une *faute morale*. Quand on aura admis ce principe, l'éducation physique aura fait un grand pas et la race française ne tardera pas à connaître la noblesse des formes et la grâce des attitudes qu'engendre toujours un mode de vie en rapport avec le développement naturel de l'organisme humain.

Dr Maurice Boigey.

L'emploi du Cinématographe
dans
les différentes branches de l'enseignement[1].

Le 23 décembre 1915, la Commission de l'Enseignement et des Beaux-Arts à la Chambre des députés, après avoir délibéré sur un projet de résolution présenté par M. J.-L. Breton, invitait le Ministre de l'Instruction publique à « constituer une Commission spécialement chargée de rechercher les meilleurs moyens de généraliser l'utilisation du cinématographe dans les différentes branches de notre enseignement ».

Le 23 mars 1916, un décret instituait cette Commission.

Dans son rapport au Président de la République, le Ministre exposait avec netteté les raisons qui justifiaient le décret et indiquait quel devait être le rôle de la Commission extraparlementaire du Cinématographe à l'École.

« Au lendemain de la guerre, écrivait-il, l'École nationale aura à accomplir une œuvre plus importante que par le passé. Il lui appartiendra de hâter et d'accroître le développement intellectuel et moral du pays....

« L'application rationnelle du cinématographe peut avoir pour nos écoles des conséquences très heureuses. Il importe d'établir un plan d'ensemble, de concevoir une organisation méthodique. »

La Commission extraparlementaire n'a point failli au devoir que lui traçait le Ministre de l'Instruction publique. Elle a beaucoup travaillé. Elle a tenu de fort nombreuses séances, procédé à des enquêtes approfondies, écouté et discuté des rapports d'une

---

1. Rapport présenté à la Commission extraparlementaire chargée d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement.

documentation minutieuse; elle a visité les grandes maisons d'édition de films, assisté à des conférences d'éducation par le cinématographe, à des classes où elle a pu se convaincre des heureux résultats d'un enseignement renouvelé par l'image.

De tels efforts ne seront pas stériles et, dans ce compte rendu de nos travaux, le Ministre de l'Instruction publique trouvera d'utiles indications et des moyens pratiques pour faciliter la tâche si complexe des maîtres de notre jeunesse.

L'ÉDUCATION ET L'INSTRUCTION PAR LE CINÉMATOGRAPHE

Le cinématographe, Messieurs, a eu ses détracteurs. C'est qu'il n'a pas toujours été un divertissement profitable ou inoffensif.

Vous vous rappelez qu'à la première séance de la Commission extraparlementaire, M. Herriot dénonçait avec une éloquente vigueur ce qu'il appelait la criminelle suggestion de certaines scènes cinématographiques. Les vols, les meurtres, qui se déroulaient sur l'écran, hantaient, disait M. Herriot, l'imagination d'enfants et d'adolescents qui, dans leurs jeux, retrouvaient la précision du geste des voleurs et des meurtriers.

Et résolus, vous aussi, à ne point laisser dégénérer en plaisir malsain une invention admirable mais parfois mal employée, vous émettiez le vœu suivant :

« La Commission extraparlementaire du Cinématographe à l'École,

« Convaincue de la puissance d'action du cinématographe, désireuse de collaborer à l'extension et à l'utilisation de cette industrie et, en particulier, de généraliser son application à l'enseignement, invite la Chambre syndicale de la Cinématographie à faire tous ses efforts pour substituer à des films susceptibles d'agir fâcheusement sur l'imagination enfantine et même sur l'imagination populaire, des films de nature à exalter les sentiments nobles comme le sentiment patriotique. »

Vous reconnaissiez ainsi que, pareil à la langue dont parle le fabuliste, le cinématographe peut être la pire des choses, et vos travaux devaient affirmer qu'il peut être aussi la meilleure.

Avant tout, vous avez déterminé son rôle et son importance. Si quelques-uns de nos collègues avaient eu au début de légères

préventions, elles auraient été dissipées par le résultat des études et des expériences auxquelles vous vous êtes livrés.

Tout le monde connaît la puissance de l'image dans la formation intellectuelle et morale de la jeunesse. Dans les livres qui lui sont destinés, on a depuis fort longtemps illustré le texte. On fait des contes aux enfants, on leur apprend des fables, et, contes ou fables, qu'est-ce autre chose que l'image substituée à l'idée? Mais les images des livres sont presque toujours bien imparfaites et bien sommaires. Les contes, les fables, aussi transparent que soit le voile dont ils couvrent la vérité pour l'adoucir, sont un peu éloignés de la réalité et plaisent plus à l'imagination qu'ils ne servent la raison.

Le cinématographe a les avantages de l'image et du conte sans en avoir les inconvénients. Il est la vie. L'intérêt du spectacle sollicite l'attention des élèves, de ceux mêmes dont l'imagination est paresseuse. Les souvenirs qui leur restent d'une image animée sont plus nets et persistent plus longtemps.

Admirable auxiliaire pour le maître dont il vivifie l'enseignement, le cinématographe permet de réduire le verbalisme qui délaie et affaiblit l'idée : il met sous les yeux la synthèse vivante des êtres et des choses.

« Voir c'est presque savoir », écrit justement notre distingué collègue M. Roux.

Il ne se borne pas à donner la vision rapide du mouvement et de l'action, il les ralentit, les décompose et par là même devient un merveilleux instrument de démonstration et d'analyse.

Dans l'enseignement technique et professionnel, il guide et complète l'instinct ouvrier. Quand l'observation directe de la réalité n'est pas possible, les projections cinématographiques y suppléent. Elles sont le document précieux, le témoignage réel qui confirme la leçon du maître.

Dans un de ses jolis contes, A. de Musset nous parle d'un vieux et honnête fermier beauceron qui n'avait vu de ses jours ni une forêt ni une montagne, car il n'avait quitté sa ferme que pour aller à la ville ou aux environs : « Son érudition se bornait à savoir qu'il fait chaud en été, froid en hiver et le prix des grains au dernier marché. Pour ce qui est de la mer, il y croyait comme au paradis, c'est-à-dire qu'il pensait qu'il fallait y aller voir. »

Il n'y aura plus désormais de fermier semblable au bonhomme Piédeleu. Le cinématographe détruit ces effets de l'ignorance qui se croit avisée parce qu'elle est méfiante et bornée. Il initie l'enfant, dès son plus jeune âge, au mécanisme si complexe de la vie moderne. Reculant les horizons, supprimant les barrières, il révèle la diversité des aspects de l'univers, rapproche et rend presque tangibles les êtres et les choses les plus éloignés, ressuscite les époques évanouies, montre des vérités plus belles que les plus belles des légendes. Il ne nourrit pas seulement l'esprit de connaissances utiles, il peut l'arracher aux vulgarités et aux bassesses, l'élever vers l'idéal. Par la beauté si variée des spectacles qu'il peut représenter : paysages, scènes de la nature, chefs-d'œuvre de l'art, il éveille et satisfait la plus saine curiosité, il développe le sens esthétique et par la beauté conduit à la moralité.

Ces idées, Messieurs, qui ont été la base de vos travaux, auraient été fortifiées, si cela eût été nécessaire, par les heureux essais de quelques-uns de nos maîtres qui n'ont pas attendu des instructions officielles pour utiliser dans leurs classes les vues cinématographiques. Leurs efforts ont contribué à dissiper les appréhensions que toute méthode nouvelle fait naître même chez de très bons esprits. Il serait injuste de ne les point signaler dans ce rapport.

Dans l'enseignement primaire, quelques instituteurs ont donné l'exemple : parmi eux pourrions-nous oublier notre distingué collègue M. Colette, celui que plusieurs fois vous avez appelé vous-mêmes un apôtre du Cinématographe à l'École.

Dès 1911, un maître éminent de notre enseignement secondaire, M. Brucker, alors professeur d'histoire naturelle au lycée Hoche, à Versailles, illustrait ses leçons de projections animées. Et M. l'inspecteur général Lamirand, dont nous avons au cours de nos séances apprécié la clairvoyance et la prudente hardiesse, pouvait écrire « qu'après avoir assisté à une leçon de M. Brucker, il était sorti convaincu de l'importance des services que peut rendre à l'enseignement le cinématographe judicieusement employé ». L'exemple était fécond et, en 1913, quelques lycées parisiens imitaient le lycée de Versailles : Condorcet, Janson-de-Sailly, Louis-le-Grand, Voltaire, Fénelon, Jules-Ferry. Si la

guerre n'était pas survenue, tous nos établissements secondaires de Paris et un grand nombre de lycées et collèges provinciaux auraient leur cinématographe. Les grandes écoles d'enseignement technique et professionnel, comme l'école de *Vierzon*, utilisent le précieux appareil.

Pour l'enseignement agricole, grâce à l'impulsion intelligente de nos collègues M. Chancrin et M. Drouard, le cinématographe est devenu un auxiliaire tout à fait remarquable. Le regretté Édouard Petit, dont le nom restera attaché à l'œuvre de l'éducation postscolaire, avait compris la valeur éducative du cinématographe et il en recommandait l'emploi, dans les cours du soir, pour le développement intellectuel et moral de la jeunesse.

Enfin l'enseignement supérieur, mieux averti des ressources que la science met à notre disposition, se sert depuis quelques années du cinématographe. Au Collège de France et à l'École de Médecine, les éminents professeurs comme le docteur Broca et le docteur Fr. Franck ont montré tout le parti qu'on pouvait tirer des vues animées.

Ainsi votre Commission, tout à fait d'accord sur les principes, a été d'abord unanime à penser que l'emploi du cinématographe pouvait renouveler, rajeunir notre enseignement et le rendre plus fécond. Puis, elle a déterminé avec la plus grande netteté les questions qui s'imposaient à son attention et qu'elle devait résoudre.

1° Dans quelle mesure faut-il introduire le cinématographe dans nos établissements scolaires et en quelles matières surtout convient-il d'en préconiser l'emploi?

2° Quelles qualités doivent présenter les appareils de projections et les films destinés à l'enseignement?

3° Quels sont les moyens les plus pratiques pour procurer aux écoles les appareils et les films nécessaires?

Trois Sous-Commissions se sont partagé la tâche ainsi fixée : 1re Sous-Commission des programmes; 2e Sous-Commission technique (choix des appareils et des films); 3e Sous-Commission des moyens de réalisation.

I. — Programmes.

La Sous-Commission des programmes s'est réunie un très grand nombre de fois et elle a longuement étudié cette question complexe des programmes à établir. Vous avez, Messieurs, adopté les conclusions qu'elle vous a proposées. A n'en pas douter, les méthodes d'enseignement seront transformées par ce nouvel outil de travail qu'est le cinématographe. Cet outil vient à son heure, alors qu'il faudra instruire vite et bien. Une pédagogie nouvelle est donc à créer.

La Commission n'a pas la prétention d'apporter un plan de réforme de l'enseignement national. Ce n'est point sa mission et il ne lui appartient pas de se substituer en ces matières au Ministre de l'Instruction publique et à ses Directions compétentes. Notre rôle est plus simple. Après sérieux examen, nous affirmons que l'enseignement ne devra point désormais se passer du cinématographe, et, partant de ce principe, nous voulons dégager quelques idées directives et quelques règles dont l'application nous paraît d'une urgence absolue.

A. — *Le cinématographe ne doit pas remplacer l'enseignement du maître, mais en être l'auxiliaire.*

Des craintes se sont manifestées. On s'est demandé si à une époque où l'on doit développer par-dessus tout l'initiative et l'effort intelligent, on n'allait pas diminuer l'activité intellectuelle et nuire à l'éclosion de la personnalité. Les adversaires de l'éducation attrayante ont eu beau jeu. Ce n'est point ici le lieu de montrer qu'il n'est pas besoin de s'ennuyer pour s'instruire. Quelle conception archaïque que de vouloir toujours faire de l'étude une chose maussade! Oserai-je prétendre que les meilleurs éducateurs ne sont pas nécessairement les plus tristes? On veut un enseignement vivant. La vie n'est pas l'ennui et y a-t-il une méthode pédagogique plus intéressante et plus efficace que la méthode d'enseignement par le cinématographe qui reproduit la variété toujours nouvelle de la vie?

Mais nous savons bien que la vue rapide des êtres et des choses ne suffit pas et peut même présenter de grands dangers. Aussi nous écartons *les classes spéciales de cinématographe* :

elles ressembleraient trop à ces voyages en chemin de fer qui ne laissent que des impressions fugitives. L'enfant n'y assisterait que par les yeux et ne ferait pas l'effort nécessaire pour rattacher ce qu'il voit à ce qu'on veut lui faire comprendre. Son attention, d'ailleurs, serait vite lassée. La fatigue de la vue, fixée sur les projections, est assez grande pour qu'on soit obligé de la reposer par les explications du maître.

La projection cinématographique, telle que nous la concevons, n'est pas un simple divertissement : *elle doit coïncider avec la leçon correspondante dont elle est l'illustration naturelle.* Elle sera courte, et il conviendra pour cela de retrancher dans les films tout ce qui est superflu; en particulier les répétitions de vues d'un même sujet. Sur ce point l'accord de la Commission a été unanime. Et cette règle absolue, qu'elle demande au Ministre de l'Instruction publique de bien établir, ressort de toutes les consultations orales ou écrites qui lui ont été soumises. Les efforts du maître et de l'élève n'en seront pas moins nécessaires. Illustrer une leçon, prouver par une preuve irréfutable une affirmation ou un fait n'est pas le moins du monde diminuer l'activité intellectuelle de celui qui montre et de celui qui voit.

Jean-Jacques Rousseau écrivait qu'un bon moyen d'apprendre à juger, c'est d'exercer les sens. C'est là un principe fécond que l'expérience justifie. Les maîtres qui utilisent le cinématographe apprennent à l'enfant à observer par lui-même, à trouver le fait intéressant qu'il faut retenir. Ils donnent des exercices sur les images projetées, des sujets de composition, font faire de petites synthèses : tous procédés excellents qui permettent de fixer dans l'esprit ce que la vue a retenu.

« A la fin de l'année, écrit un professeur, nos élèves ne seront pas devenus des encyclopédistes, mais leur esprit se sera modifié de manière à pouvoir observer dans le cours de la vie, d'une façon habile et suivie, les choses et surtout les hommes. Ce sera pour eux un grand profit. »

B. — *Le cinématographe doit servir à l'enseignement expérimental.*

Tout, dans les divers ordres d'enseignement, est-il matière à l'enseignement par le cinématographe?

En principe peut-être, et l'on ne saurait évidemment contredire l'opinion de ceux qui estiment possible d'appliquer le cinématographe à tout et de l'appliquer bien. M. Ch. Pathé dans un rapport fort intéressant nous parlait d'un professeur allemand qui avait réalisé des vues se rapportant à la démonstration de théorèmes géométriques et de problèmes de haute arithmétique, notamment à l'emploi de la table des logarithmes ! Je doute qu'il soit expédient d'aller si loin. C'est pour rendre l'enseignement plus vivant et plus vrai que l'emploi du cinématographe est reconnu nécessaire. Il manquerait de vérité et deviendrait un moyen simplement ingénieux et artificiel si on l'appliquait à des enseignements où il n'a que faire. La philosophie par exemple, les hautes mathématiques ne sont pas d'admirables matières à mettre en vues cinématographiques.

D'une manière générale, si la vue directe est possible, il ne faut pas lui substituer l'image animée. « Jamais, observe M. Lamirand, la projection d'une expérience ne vaudra la vue directe de l'expérience elle-même. » Quand les enfants peuvent *voir*, *toucher*, *goûter*, *sentir* directement, il est inutile de recourir au cinématographe, sauf peut-être lorsqu'il convient d'agrandir, pour en permettre l'observation exacte, les détails ou les dispositifs de petites dimensions.

Ainsi donc, on donnera l'enseignement expérimental par le cinématographe, mais on ne le donnera pas tout entier.

Les matières où l'on peut surtout puiser pour des films scolaires sont les suivantes : Anatomie. — Physiologie. — Zoologie. — Géologie. — Botanique. — Chimie. — Physique. — Leçons de choses. — Géographie. — Histoire (surtout celle du temps présent à cause d'une documentation plus exacte). — Technologie. — Métiers. — Procédés industriels. — Travail d'atelier.

Ces observations sont vraies dans tous les ordres d'enseignement : s'il y a des différences de degrés, le principe reste le même. Leçons d'école primaire, cours de lycée, cours d'université ou d'Écoles supérieures comme l'École Polytechnique, la plupart comportent une partie théorique et une partie descriptive. Celle-ci pourrait tirer du cinématographe des illustrations utiles.

L'éminent directeur de l'École nationale des Ponts et Chaussées, M. Kleine, précisait, en ces termes, l'importance du cinématographe dans la formation professionnelle de l'ingénieur.

« Les descriptions de chantiers, confections d'ouvrages spéciaux, d'outils appropriés à des travaux difficiles, de machines, gagneraient à être présentées en vues animées qui éviteraient parfois à quelques élèves des idées faussés. Les collections qui se trouvent à l'École comportent des appareils avec des parties mobiles. Au moyen de séries de vues successives prises sur ces modèles dont on déplacerait les parties mobiles entre chaque pose, on pourrait reproduire les mouvements des grands appareils dont on ne peut pas toujours prendre des vues dans de bonnes conditions. En particulier, ces modèles présentent souvent l'avantage de comporter des coupes ou des parties amovibles permettant de voir ce qui se passe à l'intérieur. On pourrait, après la vue extérieure, montrer le mécanisme intérieur en plein fonctionnement et faciliter l'intelligence des longues descriptions que ces appareils nécessitent. »

Encore une fois, la Commission ne prétend pas borner l'initiative des professeurs et des éditeurs de films; mais elle pense qu'il y a lieu d'abord « d'établir au plus tôt les films qui visent les applications pratiques de toutes les sciences ». (Vœu déposé par M. Derôme et adopté par la Commission.)

C. — *Il faut à côté des projections rapides des projections ralenties et des projections fixes.*

La succession rapide des vues ne suffit pas. Nous avons observé qu'une classe n'est pas une séance de spectacle mais une séance de travail. Il est donc indispensable qu'un dispositif spécial permette d'employer l'appareil cinématographique pour la projection de vues fixes. L'écolier saisira mieux des détails importants qui lui échapperaient, comprendra mieux le mécanisme de certains gestes et mouvements que l'imperfection de notre œil ne permet pas d'analyser au premier abord.

M. Ch. Pathé a donné à ce sujet quelques exemples significatifs.

« Je montre à l'écran, dit-il, dans un mouvement très ralenti, les gestes d'un bon limeur, en les opposant plusieurs fois à ceux d'un même artisan moins habile. Par comparaison l'appa-

reil comprendra facilement toute la technique du bon ouvrier.

« De même, prenons un prévôt d'armes : le cinématographe, en montrant en ralenti les moyens employés pour exécuter une botte déterminée, facilite l'apprentissage de l'élève dans une mesure considérable.

« Par les mêmes moyens, le cinématographe fournira à l'enseignement artistique du mouvement et des attitudes un riche matériel destiné à renover, à bref délai, toutes les branches de l'art : le modèle vivant, dont l'attitude forcée ne peut être naturelle sera remplacé par un film susceptible d'analyser lentement toute une série d'attitudes mettant dans sa juste valeur l'attitude à fixer. Un tel programme a sa place marquée à l'école des Beaux-Arts comme à celle des Arts décoratifs. »

D. — *On peut utiliser dès à présent certains films.*

Tout est-il à créer ou peut-on trouver actuellement chez les éditeurs des films propres à l'enseignement ?

De l'aveu même des éditeurs, leur préoccupation n'a guère été jusqu'ici d'adapter leurs films aux programmes d'enseignement. Tantôt les films présentent des altérations, sans importance sans doute pour leur objet présent, mais qui seraient dangereuses dans l'enseignement. Tantôt ils ont été établis un peu artificiellement et donnent de fausses indications sur la durée de l'évolution qu'ils représentent. En fait, tout est à peu près à créer en matière de films d'enseignement. J'ai dit plus haut qu'il ne s'agit point d'établir un programme ambitieux et de réalisation difficile, mais d'éditer certains films qui nous apparaissent comme les plus immédiatement nécessaires. *La Commission a pensé qu'il faudrait pour l'établissement de ces films la collaboration de professeurs compétents.* Les meilleurs films seront ceux qui auront été tournés par de bons professeurs, très avertis des nécessités et des possibilités de l'enseignement. « Sans cela, observe M. Lamirand, on tâtonnera, on pourra faire de jolis films mais qui ne correspondront pas exactement aux enseignements intéressés et qui ne rendront pas les services légitimement attendus. »

Il en sera des films comme des livres scolaires : leur nombre se multipliera et leur variété. On aurait tort de vouloir enfermer professeurs et éditeurs dans un cercle étroit d'où ils ne pour-

raient pas sortir. Cependant il faudra prévoir des tirages considérables de bandes positives d'un même négatif parce que les maîtres suivent un même programme et qu'ils auront besoin à peu près aux mêmes dates d'avoir à leur disposition des vues semblables.

Mais en attendant que les éditeurs multiplient les éditions appropriées, peut-on se servir utilement de ce qui a été créé. Assurément. On a parlé de 1 200 films qui dès à présent pourraient être utilisés. Il me paraît que ce nombre est singulièrement grossi. Votre Sous-Commission a vu chez nos plus grands éditeurs projeter sur l'écran quelques centaines de films propres à l'enseignement : sans plus attendre, les maîtres puiseront avec profit dans l'intéressant répertoire qui sera mis à leur disposition. Je me bornerai ici à observer qu'en zoologie, en physiologie animale par exemple, en géologie il y a des films que des professeurs qui les ont utilisés estiment hors de pair.

Ce qui manque peut-être le plus, c'est le film élémentaire pour les enfants des écoles primaires. Une suggestion extrêmement intéressante a été faite par M. Chancrin. Dans la plupart des cas, et toujours en ce qui concerne l'enseignement professionnel, il faudrait commencer par prendre le film intégral, et on choisirait dans ce film les parties qui conviendraient à l'ordre d'enseignement et à l'âge des écoliers.

En résumé il convient d'éditer des films nettement pédagogiques avec le concours de maîtres compétents. Il paraît souhaitable d'établir le film intégral qui peut être utilisé aussi bien pour un enseignement sommaire que pour un enseignement complet. En attendant on peut trouver chez les éditeurs des films qui répondent aux besoins de l'enseignement.

E. — *Des notices explicatives ou des brochures doivent accompagner chaque film d'enseignement.*

Un film bien fait ne suffit pas : il est nécessaire de l'expliquer et de montrer comment on en doit tirer parti pour l'instruction et l'éducation des enfants et des jeunes gens. La Commission juge qu'il y a profit à faire imprimer des commentaires précis, des brochures mêmes par les professeurs qui auront tourné le film. Ces commentaires et ces brochures d'ailleurs ne limiteront pas l'initiative des maîtres qui les auront entre les mains. Il

serait désastreux qu'elles eussent pour conséquence de diminuer leur effort personnel : leur enseignement deviendrait un enseignement de mort. Seulement il convient de gagner du temps et les notices dont nous parlons auront le grand avantage d'éviter à nos maîtres un travail inutile.

F. — *Il faut apprendre aux maîtres de la jeunesse le maniement de l'appareil cinématographique.*

Les grandes Écoles, les Écoles professionnelles et techniques, les Lycées seront assez vite dotés d'appareils et de films. Mais c'est la masse surtout qu'il faut atteindre : ce sont les millions d'enfants des Écoles primaires qui auront, plus que les autres, besoin de profiter de l'emploi du cinématographe à l'École, parce que le temps de leur scolarité est plus mesuré. La Commission a pensé qu'il importait, sans plus de délai, d'apprendre aux futurs maîtres de notre enseignement le maniement des appareils cinématographiques et la manière de les utiliser pour une classe profitable. A cet effet, elle a demandé au Ministre de l'Instruction publique *d'organiser des conférences pratiques dans les Écoles normales d'institutrices et d'instituteurs.* Quelques essais ont été tentés dans le département de la Seine, dans le Cher, et vous savez les résultats obtenus par cet ouvrier de la première heure que nous avons toujours vu à la peine, par M. Colette. Mais les tentatives ont été encore trop peu nombreuses. Une fois encore la Commission insiste avec force auprès du Ministre de l'Instruction publique pour que, dès la prochaine année scolaire, on prenne les mesures propres à apprendre le maniement du cinématographe à tous ceux qui se destinent à la carrière de l'enseignement.

II. — Appareils et films destinés a l'enseignement.

Après une étude approfondie des moyens que la science et l'industrie mettent présentement à notre disposition, la Sous-Commission technique nous a soumis des conclusions pratiques que nous avons été unanimes à accepter.

Nous avons d'abord formulé nettement deux principes d'action : 1° *Ce dont on dispose peut donner d'excellents résultats* :

il convient de s'en servir; 2° Il faut sans retard stimuler les progrès scientifiques et l'effort industriel.

Des simplications en effet et des perfectionnements sont à prévoir dans l'industrie cinématographique : seulement la Commision ne pouvait pas fonder ses propositions sur ce qui sera, mais sur ce qui est. Elle ne construit pas un plan idéal pour l'avenir, elle demeure dans le domaine des réalités présentes, assurée d'ailleurs que rien ne servira mieux l'effort de demain que les réalisations d'aujourd'hui.

Des appareils existent. Les types n'en sont ni très nombreux, ni très variés. Nous nous garderons bien d'en faire une étude comparative : les meilleurs se recommanderont d'eux-mêmes. En tout cas, les établissements scolaires qui, sans plus attendre, voudraient utiliser les vues projetées dans leur enseignement trouveront des appareils qui ont déjà fait leurs preuves. Pour les conférences pratiques qu'il est indispensable à notre avis d'organiser immédiatement dans les Écoles normales, le Ministre de l'Instruction publique aura à sa disposition des appareils et des films qui suffiront à assurer l'éducation technique de nos futurs instituteurs.

Cependant n'oublions pas que les fabricants d'appareils et les éditeurs de films ont surtout songé à des entreprises de spectacles, et ce qui convient à ces spectacles ne saurait suffire en tous points à l'enseignement de la jeunesse. La Commission a donc voulu des perfectionnements et des garanties : elle les a précisés et décidé de favoriser entre les chercheurs et les constructeurs une féconde émulation.

Au nom de la Sous-Commission technique, M. Gaumont a établi le programme des conditions qui seront exigées des constructeurs d'appareils et des éditeurs de films, quand les appareils et les films seront destinés aux établissements scolaires. En ce court rapport, nous avons retrouvé cette précision limpide, ce sens des réalités qui, au cours de nos nombreuses réunions ont affirmé la personnalité de notre collègue M. Gaumont.

A. — *Appareils.*

Les appareils cinématographiques destinés à l'enseignement devront :

1° Être simples et robustes;

2° Être faciles à manier;

3° Offrir une entière sécurité;

4° Être d'un prix modique;

A ces conditions générales sont jointes des instructions particulières.

Comme il est nécessaire que tous les appareils puissent indifféremment passer les films sans risquer de les détériorer, on remettra aux constructeurs des indications et des mesures auxquelles ils devront se conformer pour les organes d'entraînement et pour la perforation de la pellicule. D'autres instructions précisent le mécanisme d'entraînement du film, le déroulement, le réenroulement, les accessoires.

Quant à la source lumineuse, la Commission n'a admis que l'éclairage par l'électricité et de préférence à incandescence. En France, on compte environ 14 000 communes qui disposent dès à présent de l'électricité comme source de lumière. Là ou la lumière électrique fait défaut, on pourra employer un groupe électrogène, munir l'appareil d'une magnéto. La Commission a voulu assurer dans les établissements scolaires le maximum de sécurité. M. Lamirand demandait même l'isolement absolu de l'appareil : « Tant que l'on n'aura pas uniquement des films ininflammables, disait-il, tout appareil fonctionnant par l'arc devrait se trouver dans une salle attenant à la salle de préparation, une petite ouverture donnant passage au faisceau lumineux. »

Si de telles mesures de protection peuvent toujours être prévues dans des constructions nouvelles, elles sont rarement réalisables dans le plus grand nombre d'établissements scolaires existants. Mais la Commission a pris à ce sujet d'importantes résolutions. Elle a décidé de *ne pas accepter pour l'enseignement des appareils qui ne seraient pas munis des dispositifs suivants de sécurité* :

« 1° La source lumineuse sera exclusivement électrique et de

préférence à incandescence. Pour ce cas, le plus général, il sera fait choix d'un modèle spécial de douille, permettant un centrage facile et rapide de la lumière, qui sera adopté comme modèle unique.

« 2° Lorsque l'appareil n'utilisera que les lampes à incandescence de faible intensité, c'est-à-dire ne dépassant pas, dans le foyer lumineux, une énergie de plus de 60 watts, il sera pourvu d'un dispositif de sécurité qui permette, en assurant la conservation du film, d'immobiliser une image, pendant environ une minute en projection.

« 3° Lorsque l'intensité lumineuse sera telle que l'énergie, dépensée dans le foyer lumineux, dépassera 60 watts, l'appareil devra être pourvu d'un volet de sécurité. Il devra, de plus, si la source lumineuse est un arc électrique, être muni d'une cuve à eau et d'un dispositif de refroidissement énergique, insufflation d'air par exemple, pour éviter l'inflammation ou la déformation du film pendant l'immobilisation.

« 4° Mais tous les appareils sans exception, quelle que soit la source lumineuse, devront être pourvus de boîtes étanches, dites pare-feu, tant au déroulement qu'au réenroulement. La construction et les dimensions de ces boîtes seront telles qu'elles puissent recevoir les bobines démontables. »

Votre Commission, Messieurs, a voulu que la vue fixe pût, à la volonté du professeur, se substituer à la vue animée. Or quelques constructeurs avaient fait remarquer qu'il ne faut point avec les appareils actuels, arrêter le film en mouvement si on ne veut pas le détériorer. D'autres assurent que certains appareils, munis d'une cuve à eau fixée sur la lanterne, permettent de laisser l'image exposée à la lumière pendant un temps indéterminé sans crainte d'échauffement et de détérioration. Une Société d'instruction populaire, qui a déjà beaucoup fait pour la diffusion des lampes à projection, recommande un appareil qui permet de rester sans danger en vue fixe pendant un temps très long. Quoi qu'il en soit, vous avez résolu que tous les appareils de projection destinés aux Écoles seraient munis d'un dispositif permettant de passer les vues fixes.

Après avoir ainsi déterminé les conditions qu'exige l'emploi du cinématographe à l'École, la Commission a décidé que

l'examen des appareils présentés par les constructeurs aurait lieu à partir du 15 décembre 1919. Les conditions et instructions contenues dans le rapport de M. Gaumont seront envoyées à la Chambre syndicale de la cinématographie qui voudra bien les communiquer à tous les concurrents.

B. — *Films.*

La question des films est plus difficile à résoudre. Nous ne parlons pas ici des qualités pédagogiques qu'ils doivent présenter et que nous avons déjà précisées, mais il s'agit de leur fabrication. En fixant les conditions imposées aux appareils de projections pour les écoles, nous n'avons pas oublié le déroulement et le réenroulement du film. Nous avons également donné des indications fort nettes sur le transport et l'emmagasinage : il faut éviter autant qu'on le peut toutes les causes de détérioration d'une matière aussi délicate. On est en droit de penser que des progrès se produiront qui permettront aux éditeurs d'éditer des films plus résistants, plus faciles à conserver et moins coûteux.

La Commission a dû se borner à prendre la résolution suivante qui n'a, du reste, que la force d'un vœu et l'affirmation d'un but à atteindre.

« Les films scolaires doivent être entièrement ininflammables. »

III. — Voies et moyens.

Programmes établis, films édités, appareils construits, il faut en doter les écoles. Comment atteindre ce but? Voilà ce qu'a recherché la Sous-Commission que vous avez nommée.

Si l'enseignement par le cinématographe devient obligatoire, l'État sera par là même tenu de faire l'effort financier approprié à l'obligation qu'il imposera. Mais toutes les charges ne devront pas peser uniquement sur lui. Les départements, les communes, les associations d'anciens élèves, les sociétés d'éducation populaire, les particuliers aideront à la diffusion d'une méthode d'enseignement aussi efficace qu'agréable. La Commission a voulu déterminer ce qui était la part de l'État et ce qui pouvait

venir d'ailleurs. Elle s'est inspirée pour cela de ce que la loi a établi et consacré pour les dépenses scolaires; elle a distingué :

1° les Écoles normales;
2° les grandes Écoles;
3° les Lycées et Collèges;
4° les Écoles primaires supérieures;
5° les Écoles professionnelles;
6° les Écoles d'agriculture;
7° les Écoles primaires élémentaires :
a) urbaines;
b) rurales.

Dans les Écoles normales, la dépense incombera par moitié à l'État et au département.

Les grandes Écoles, les lycées sont des établissements autonomes. Ils pourront, sur leurs fonds propres, procéder à l'achat des appareils et des films. Exceptionnellement, ils recourront à l'État. Les collèges sont des établissements communaux à l'entretien desquels l'État prend une certaine part. Les dépenses afférentes à l'enseignement cinématographique seront supportées par les communes et par l'État.

Il en sera de même pour les Écoles primaires supérieures.

Un grand nombre d'Écoles professionnelles dépendent du Ministère du Commerce, du Ministère de l'Agriculture : il appartiendra à l'Administration de ces départements ministériels de fixer la part qui reviendra à l'État dans les dépenses d'achat et d'entretien des appareils à projections et des films.

Pour les écoles primaires urbaines, la commune assurera parfois la dépense totale. D'une façon générale, elle apportera une aide fort importante. La part de l'État ne saurait être fixée avec précision : elle sera déterminée par les efforts que la commune aura faits. Dans les Écoles primaires rurales, l'État subviendra aux deux tiers de la dépense : la commune fera le reste. Cependant on ne peut établir une règle absolue et dans certains cas la part contributive de l'État et de la commune sera très différente.

A quel chiffre s'élèverait la part de l'État dans l'achat des appareils cinématographiques destinés à l'enseignement? Il est assez difficile de répondre, alors que l'on ne sait pas encore le prix de revient de l'appareil. On peut néanmoins affirmer que

les crédits indispensables pour doter nos écoles d'une méthode pédagogique nouvelle ne seraient pas de nature à grossir démesurément le budget de l'Instruction publique. Vingt à vingt-cinq millions suffiraient assurément à l'achat d'appareils pour tous les établissements scolaires. Or, les constructeurs ne seront pas en mesure de produire avant un long délai les appareils nécessaires et, d'autre part, 14000 communes seulement ont la lumière électrique. Il semble donc qu'un crédit de quatre à cinq millions serait suffisant jusqu'à la fin de 1920. Remarquons aussi que cette dépense n'est pas annuellement renouvelable, et qu'il suffira ensuite d'un crédit peu élevé pour les frais de réparation et d'entretien.

Il est beaucoup plus malaisé d'établir des règles fixes en ce qui concerne les films. On ne saurait recommander aux écoles l'achat de tous les films dont elles se serviront. Sans doute, conviendra-t-il de constituer, dans les écoles, une bibliothèque de films scolaires, mais pour la plupart des cas il faudra recourir à la location. L'État fera d'ailleurs l'achat d'un certain nombre de films-types d'enseignement qui pourraient être centralisés dans les Écoles normales et circuler gratuitement dans les Écoles primaires.

La Commission est aussi d'avis que le Ministre de l'Instruction publique devrait appliquer aux films la règle qu'il applique aux livres. Une collection, visée par lui, serait établie, et c'est dans cette collection que les maîtres et professeurs pourraient puiser.

Qui paiera les frais de location? Ces frais ne seront pas trop élevés. Les grandes Écoles, les lycées, les écoles professionnelles pourront aisément sur leur budget propre assurer la dépense que représente la location des films. Dans les écoles primaires, le Ministre de l'Instruction publique, comme nous l'avons dit, fera circuler des films-types centralisés dans les Écoles normales. Pour ce qui est des films supplémentaires, est-il chimérique de compter sur la générosité de quelques particuliers ou de quelques associations d'anciens élèves? L'instituteur ne pourra-t-il pas aussi organiser des séances récréatives et percevoir des spectateurs une modique rétribution qui servira à la location des films?

Conclusion.

Notre tâche est terminée. Les longs travaux que, sous la direction du grand novateur qu'est M. J.-L. Breton, nous avons accomplis auront d'heureuses conséquences pour notre enseignement national. On a maintes fois raillé les Commissions que certains comparent volontiers à des entreprises funéraires propres à ensevelir les meilleurs projets sous la poussière de rapports qui ne voyaient jamais le jour. Il serait souverainement injuste de nous adresser ces reproches traditionnels. Nos séances ont été régulièrement suivies : aux heures les plus tragiques, nous avons gardé notre confiance inaltérable. Nous avions foi dans la France éternelle, et, sûrs que la justice immanente viendrait à son jour et à son heure, nous avons fait de notre mieux pour répondre au désir du Parlement et du Ministre de l'Instruction publique.

Toujours soucieux de ne point nous égarer en projets ambitieux et vains, occupés de faire œuvre utile et viable, nous avons modestement préparé la voie à des réformes pédagogiques nécessaires.

A l'heure même où la paix ouvre à notre patrie de nouvelles destinées, il importe de recréer par l'éducation les forces intellectuelles et morales que la guerre a détruites en plein épanouissement. A des besoins nouveaux devront correspondre des organismes nouveaux.

Vous avez eu, Messieurs, la claire vision de ce que l'on peut attendre d'un enseignement rajeuni par l'image et rapproché de la vie. Votre longue enquête aura servi à détruire des préventions et des timidités : elle est de nature à convaincre la Commission du budget à la Chambre des Députés, la Commission des finances du Sénat et le Ministre de l'Instruction publique qu'il faut sans retard propager l'emploi du cinématographe dans l'enseignement à tous les degrés.

La Commission a l'honneur de soumettre au Ministre de l'Instruction publique les conclusions et résolutions suivantes :

1° Il convient d'utiliser le cinématographe dans l'enseignement à tous les degrés ;

2° Le cinématographe ne doit pas remplacer l'enseignement du maître, mais en être l'auxiliaire. Pas de classes complètes de cinématographe ;

3° Le cinématographe doit surtout servir pour l'enseignement expérimental ;

4° Il est nécessaire de combiner dans l'enseignement les projections ralenties et les projections fixes avec les projections rapides ;

5° En principe, tous les films scolaires sont à créer. Pour l'établissement de ces films, il faudra la collaboration de professeurs compétents. En attendant, on peut se servir d'un assez grand nombre de films que des maîtres ont déjà utilisés avec profit ;

6° Des conférences pratiques doivent être organisées dans toutes les Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices pour apprendre aux futurs maîtres de la jeunesse le maniement du cinématographe et son application dans l'enseignement ;

7° Il faut constituer une Commission d'examen des films, analogue aux Commissions des bibliothèques. Cette Commission établirait et tiendrait à jour la liste des films qui pourront être utilisés dans les différents ordres d'enseignement. Cette liste sera publiée dans tous les bulletins officiels de l'Instruction publique ;

8° La Commission décide de commencer dès le 15 décembre prochain l'examen des appareils de projection cinématographique qui pourront être mis en service dans les établissements d'enseignement public ;

9° Tant que l'on n'aura pas de films ininflammables, les appareils devront être munis de dispositifs d'absolue sécurité.

10° Un crédit important doit, dès maintenant, être demandé au Parlement pour permettre de doter, le plus rapidement possible, de nombreuses écoles d'appareils cinématographiques. Cet effort doit être poursuivi jusqu'au moment où toutes les écoles de France seront munies de ce merveilleux moyen d'enseignement.

Aug. Bessou.

Questions et discussions.

Le Régime futur des Écoles Normales.

L'enseignement scientifique.

(*Réponse à l'article de M. Lamorlette.*)

Bien que les discussions pédagogiques partagent le sort commun de toutes les discussions qui est de ne convaincre personne, je répondrai brièvement à l'article de M. l'Inspecteur d'Académie de la Creuse, paru dans la *Revue pédagogique* de novembre.

L'auteur y affirme avec force que « l'ordre adopté par ceux qui forment leur disciples à la recherche scientifique » ne peut sans danger être suivi à l'École Normale. « Nulle erreur », précise-t-il, « ne me paraît plus dangereuse que celle qui consiste à prendre comme programme d'enseignement primaire, la table des matières d'un traité d'enseignement supérieur ».

Pourquoi est-ce une erreur et quels sont les dangers de cette manière de procéder. L'argumentation de M. Lamorlette est double.

D'abord cet ordre n'est ni absolu, ni définitif. Définitif? peu de choses le sont en ce monde. Absolu? que nous importe? Nous n'avons pas, quoique primaires, l'esprit assez mal fait pour ne pas admettre comme inévitables les tâtonnements de la science; nous ne croyons pas davantage que la nature est assez simple pour se laisser enfermer en quelques catégories immuables et sans communication entre elles. Il n'en reste pas moins qu'il y a, actuellement, une hiérarchie des chapitres de la science, ou, comme dit l'auteur, un « ordre traditionnel ». Cet ordre est trop généralement admis pour ne pas se recommander par quelques

motifs sérieux. S'il convient, bien que provisoire et approximatif, à l'enseignement scientifique dans les lycées, je m'explique mal qu'il soit si dangereux à suivre à l'École normale.

Serait-il donc responsable de l'attitude déplorable des élèves de l'École normale de F. qui n'ont jamais su regarder un épi de blé, et de celle des élèves-maîtresses en général, qui préfèrent les livres à la nature, les formules générales aux faits précis, et les mots creux aux « réalisations »?

Si cela était, c'est que l'ordre de succession des chapitres déterminerait la méthode d'enseignement et la marche à suivre dans chaque étude particulière et que « l'ordre traditionnel » entraînerait nécessairement à sacrifier l'observation au profit du livre. Ainsi, observer, expérimenter, aller du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du particulier au général, prendre pour point de départ d'une leçon les applications pratiques de la loi à laquelle on veut remonter, — bref, suivre tous ces préceptes d'une pédagogie universellement admise et enseignée dans nos écoles, — ne serait pas possible tant que ne serait pas bouleversé l'ordre habituel des études scientifiques? L'élève qui se montrait incapable d'examiner un épi de blé, lorsque, en histoire naturelle, elle étudiait les céréales, se livrerait à cet examen avec intérêt lorsqu'elle en serait au chapitre de l'alimentation en économie domestique; elle renoncerait à apprendre dans les livres, ce qui est relativement aisé, pour essayer d'apprendre au contact direct des choses, ce qui est autrement difficile? J'avoue ne pas comprendre comment pourrait s'opérer un si heureux changement, auquel, pour ma part, je ne crois guère. Plus efficace me paraît devoir être la réforme moins radicale, qui éliminant du programme des Écoles normales un certain nombre de chapitres déjà étudiés à l'école supérieure, laisse aux professeurs la possibilité d'appliquer une méthode qui exige avant tout du temps. Le rapport des professeurs de l'École normale d'instituteurs de Tulle, publié dans la *Revue* à la suite de l'article de M. Lamorlette, me dispense sur ce point de tout développement. Il montre, très heureusement à mon sens, comment le souci de donner un enseignement « concret, expérimental et pratique » peut s'allier à l'ambition de faire éprouver aux élèves « le besoin de ce qui n'est pas, dans la vie, le but utilitaire ».

Je crains que M. l'Inspecteur d'Académie de la Creuse ne pense à la fois trop de bien et trop de mal des élèves-maîtresses. Il nous apprend qu'elles sont généralement très laborieuses et capables d'apprendre par cœur des livres entiers, dès lors qu'il s'agit pour elles de réussir à un examen. En revanche, il leur suppose l'esprit assez mal fait pour s'imaginer « que les choses ne sont pas dans la nature comme dans les livres » et il les juge assez pénétrées du sentiment de leur importance pour dédaigner les métiers où l'on se salit les doigts, fussent ceux de leurs pères. Pour moi, je les croirais volontiers trop tentées de se dérober devant tout effort pénible, mais d'esprit assez ouvert, en revanche, pour que l'ambition paraisse légitime de ne pas borner leur culture scientifique à l'acquisition « des principes capables de nous guider dans chacun des petits problèmes journaliers de la vie domestique ».

B. Malignas.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Initiatives.

L'École d'apprentissage des chemins de fer de l'État a Rennes. — Les chemins de fer de l'État ont fondé à Rennes, en octobre 1918, avec le concours de la municipalité, une école d'apprentissage où les cours théoriques sont faits par des instituteurs. Cette expérience nous paraît devoir être signalée à nos lecteurs.

Fonctionnement de l'Ecole. — Les apprentis sont exclusivement recrutés parmi les fils de « cheminots ». La durée de l'apprentissage est de trois ans et les jeunes gens sont répartis en 3 années. Des outils et des machines modernes sont mis à leur disposition. L'instruction professionnelle leur est donnée, d'après un programme très précis, par des ouvriers d'élite, contremaîtres, chefs techniques, moniteurs, de sorte que leur apprentissage est dirigé méthodiquement et judicieusement. La direction de l'école est confiée à un Inspecteur du matériel.

Actuellement, l'école compte 105 apprentis de tous métiers : ajusteurs, serruriers, tourneurs sur métaux, forgerons, peintres, menuisiers, garnisseurs.

Cours théoriques. — Les organisateurs n'ont pas limité leurs efforts à la formation technique et professionnelle des apprentis; ils ont voulu qu'on s'occupât de compléter les connaissances qu'ils avaient emportées de l'école et surtout de développer leur intelligence. Avec la collaboration du Directeur de l'école du boulevard de la Liberté, un programme de cours théoriques fut élaboré. Il comprend l'enseignement du français, des leçons d'histoire et de géographie, un cours de mathématiques : arithmétique, géométrie, technologie. Tout cet enseignement doit être pratique et à la portée de tous les élèves. Dans l'esprit des organisateurs, il ne doit pas s'adresser seulement à l'élite, mais à la masse.

En français, par exemple, le but à obtenir est de permettre au futur ouvrier de présenter aussi nettement que possible et avec toute la correction orthographique voulue, l'exposé de questions techniques ou personnelles concernant sa profession.

Le programme d'histoire comprend l'étude de l'histoire de France avec quelques notions d'histoire générale. Le nombre des faits exposés sera restreint. Le maître choisira ceux qui caractérisent une époque ou qui ont entraîné des conséquences importantes.

En 3e année, il sera fait une petite histoire de la civilisation et l'histoire du travail à travers les siècles jusqu'à nos jours.

En géographie, l'étude de la géographie physique sera réduite au strict nécessaire, dans la mesure où elle sera utile à l'explication de la géographie économique. C'est sur la géographie humaine et économique que le professeur insistera. Le cours est divisé en 3 années :

1re année. — Principaux aspects du globe et étude de la France et de ses colonies.

2e année. — L'Europe.

3e année. — Le Monde moins l'Europe et la France.

L'enseignement des mathématiques doit être pratique et donné d'une façon concrète, avec de nombreuses applications des principes étudiés. Le cours de technologie est une suite de leçons de choses concernant spécialement l'industrie des chemins de fer. Le professeur démontre par des expériences très simples les faits qu'il expose dans son cours et met, entre les mains des élèves, les substances entrant dans la composition des matériaux dont il les entretient.

Enfin, il a été fortement recommandé aux maîtres de donner aux jeunes gens le goût des lectures instructives et saines, de leur signaler les titres d'ouvrages intéressants à leur portée, qui leur permettront, tout en les distrayant, de compléter utilement l'enseignement qui leur est donné. A cet effet, une bibliothèque est en voie de création.

Emploi du temps. — Six heures de travail manuel par jour, et deux heures d'enseignement général, y compris le dessin industriel. L'enseignement est donné par 5 instituteurs de l'école du boulevard de la Liberté.

L'éducation physique des jeunes apprentis n'a pas été négligée. Chaque jeudi, de huit heures à onze heures, ils se livrent, sous la direction de spécialistes, à des exercices physiques.

Enfin, des causeries morales sont faites aux jeunes gens. Elles ont trait à la morale individuelle et surtout à la morale sociale. Voici quelques titres :

La dignité humaine, en quoi elle consiste, comment on la conserve, comment on la perd.

L'éducation de soi-même. Le courage sous toutes ses formes.

Les plaisirs délicats et les plaisirs grossiers. Economie et prévoyance.

L'hygiène individuelle et sociale. Alcoolisme. Dépopulation.

La solidarité. Les devoirs qui résultent de la solidarité. Les œuvres nées de la solidarité. La justice sociale. L'esprit critique, comment il faut lire son journal.

La famille. Le professeur; obligation morale et sociale du travail,

travail manuel et travail intellectuel. Le devoir professionnel. L'esprit d'initiative.

La Patrie. L'Idéal français. L'Etat et les lois, le bon citoyen.

La Science et ses bienfaits. L'élite dans la nation, sa nécessité, son rôle social.

L'Ecole a une année d'existence et les résultats obtenus sont très encourageants. Les débuts ont été nécessairement laborieux pour des élèves qui, depuis leur sortie de l'école primaire, ne s'étaient jamais livrés à aucun travail intellectuel. Il fallait reprendre l'habitude du travail de l'esprit, écouter une leçon, fixer son attention sur un sujet déterminé, faire quelques devoirs. Il y avait là une contrainte, une discipline à laquelle il fallait se plier. Les apprentis l'ont fait de bonne grâce et on a rencontré, chez presque tous, beaucoup de bonne volonté et un vif désir de s'instruire.

Le cinématographe a l'école. — En Charente, à Angoulême, Cognac, Barbezieux, une fois par mois, quand la saison le permet, des matinées cinématographiques sont données gratuitement depuis deux ans, aux écoles, garçons et filles, dans les belles salles de « Family-cinéma », et grâce à la libéralité de la direction, elles constituent les *semaines scolaires de cinéma.* Programme : une partie instructive (sciences, géographie, actualités); une partie récréative (scènes morales, fantaisies, choisies pour des enfants). Les élèves sont accompagnés par leurs maîtres et maîtresses. Plus de 5 000 enfants viennent ainsi s'instruire et se récréer, en se groupant par 15, 20 classes de différentes écoles.

Les Infirmières scolaires. — Nous avons cette année entrepris dans quelques-unes de nos écoles maternelles une œuvre nouvelle, celle des infirmières dites « scolaires ». L'idée nous en a été donnée par la section rouennaise de la Croix-Rouge américaine, que M. le Dr Ramsey a pendant plusieurs mois si remarquablement dirigée. La Croix-Rouge nous a d'abord prêté ses infirmières; elle a fait ensuite l'éducation des nôtres; la ville de Rouen et le département ont enfin pris à leur charge ce service nouveau et on peut aujourd'hui le voir fonctionner dans toutes les écoles maternelles de Rouen.

Ainsi qu'il est dit dans la délibération du Conseil municipal de Rouen en date du 9 mai, les infirmières scolaires se rendent chaque jour dans les écoles, soignent les enfants souffreteux et débiles, nettoient les têtes malpropres et obtiennent peu à peu des familles plus de vigilance dans la toilette des enfants.

Les infirmières scolaires ont trouvé, pour les introduire dans nos écoles, les mettre en rapport avec le personnel, les encourager dans leur tâche, une femme de grand cœur : Mlle Messier, inspectrice départementale des écoles maternelles, qui connaît si bien les enfants

et les aime tant, s'est mise entièrement à la disposition de ses nouvelles collaboratrices; elle les a fait profiter de son expérience; elle les a animées de sa propre ardeur; elle a été, dans cette œuvre nouvelle de charité, admirable.

Les résultats ne se sont pas fait attendre : dans le seul mois de mars, les infirmières scolaires ont fait 813 pansements et donné leurs soins à 92 enfants débiles.

« Nous avons constaté, m'écrit Mlle Messier, de nombreux cas de guérison, et, ce qui est extrêmement heureux, nous nous apercevons que les mères de famille ignorantes de nos quartiers populeux apportent plus d'attention à l'état de santé de leurs enfants : les furoncles, abcès, boutons, qui passaient autrefois inaperçus, sont signalés aux directrices des écoles maternelles. »

A Fécamp aussi, à la demande de M. le Dr Dufour la municipalité a organisé un service d'infirmières scolaires. Nous espérons en avoir bientôt un au Havre; en attendant, plusieurs directrices d'écoles maternelles ont, dans cette dernière ville, pris l'habitude d'envoyer leurs enfants, l'après-midi, quand il fait beau, dans les jardins des environs (jardins quelquefois généreusement prêtés), voire au bord de la mer, sur la belle plage de Sainte-Adresse.

Un champ d'expériences dans la cour d'une école. — Le directeur de l'école de Bombriac (Côtes-du-Nord) a organisé dans la cour même de l'école, sous le regard permanent des élèves un jardin d'expériences agricoles.

Ce jardin est divisé en deux sections séparées par une corbeille de fleurs.

La section située à l'ouest, réservée aux pommes de terre, est partagée en trois lots égaux, l'un est cultivé sans engrais, le 2e avec le fumier du pays, le 3e avec engrais complet. Le 1er a produit 8 kilogrammes, le 2e 14 le 3e 15 kg. 500 de tubercules.

La section située à l'est, consacrée aux autres légumes, a été partagée en cinq lots : le 1er a été cultivé sans engrais, le 2e avec fumier, nitrate de soude et superphosphate, le 3e avec fumier nitrate de soude et chlorure de potassium, le 4e avec engrais, superphosphate et chlorure de potassium, le 5e avec engrais complet. La comparaison des résultats obtenus dans les diverses parcelles, selon que variait la composition de l'engrais, a fourni des indications intéressantes pour les élèves.

L'expérience sera reprise l'an prochain.

L'agriculture a l'école normale d'instituteurs de Rouen. — Les élèves de troisième année font à tour de rôle un stage de deux jours à la station agronomique. Ils y sont initiés à l'analyse des terrains,

des engrais et des denrées alimentaires. Chacun d'eux rend compte à ses camarades des expériences auxquelles il a pris part.

Un cours d'arboriculture fruitière — particulièrement utile en Normandie — est fait régulièrement par un ami de l'école.

Un terrain de jeux a l'École normale d'institutrices de Rouen. — Le Conseil général de la Seine-Inférieure et l'Association Amicale des anciens élèves ont acquis, à frais communs, un terrain situé à dix minutes de l'école. Une partie servira aux jeux et exercices physiques; l'autre aux travaux de jardinage.

L'enseignement ménager agricole a l'École normale d'institutrices de Bourg. — L'école ménagère ambulante de l'Ain a tenu cette année du 15 mai au 15 juillet, une session à l'école normale d'institutrices de Bourg. Des exercices pratiques de cuisine, repassage, coupe, mode et lingerie ont été exécutés. En outre, les élèves ont été initiées à la fabrication du beurre, des fromages et à l'aménagement de la laiterie. Cette seconde partie du cours, écrit Mme la Directrice, leur a été aussi très profitable. « Quoique les notions données à ce sujet soient utiles et souvent pratiques dans un ménage ordinaire (ainsi la fabrication des fromages dits « petits suisses) », elles le sont surtout à un point de vue général. Il importe que des institutrices du département de l'Ain soient documentées sur tout ce qui concerne la laiterie et sachent donner des conseils aux enfants de paysans et de fermiers qui fréquentent leur école. Pour cette raison, les élèves ont étudié le maniement des machines appropriées, elles ont manœuvré elles-mêmes les écrémeuses, la baratte, les couveuses artificielles, elles ont fabriqué toutes les semaines du beurre et des fromages, nettoyé et entretenu les appareils. »

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

L'École en Pologne. — La Pologne, qui vient de résoudre la difficile question agraire, se dispose à donner à l'enseignement une attention immédiate et très libérale : « Les enfants devront fréquenter l'école pendant au moins sept ans. L'école recevra les enfants de toutes les classes de la Société, et cela gratuitemeut. L'administration et le contrôle des écoles seront confiées aux autorités séculières. Les élèves seront astreints à recevoir l'instruction religieuse, sauf avis contraire exprimé par les parents. Le plan de cette instruction sera établi par les autorités religieuses, et son enseignement dépendra du ministre. Les programmes des écoles publiques seront rédigés de telle sorte que les enfants les plus intelligents, même des paysans ou des ouvriers, puissent passer d'un ordre d'enseignement à un ordre supérieur. Des aptitudes générales et une moralité élevée seront les conditions premières de ce passage.

Les classes inférieures de l'enseignement seront rattachées au primaire, et l'enseignement secondaire n'aura plus qu'une durée de cinq ans, l'étude des langues classiques devant être considérablement réduite. Une importance très grande sera donnée à l'étude de la Pologne passée, présente et future.

❦

16 mai. — Cours par lectures faits aux soldats américains depuis l'armistice. — Ces cours forment de petites brochures, aussi intéressantes que possibles; elles comportent 1° des œuvres de fiction 2° des biographies des grands personnages du monde, 3° des leçons d'histoire américaine, 4° une étude sur la « France et sa glorieuse Histoire ».

❦

Exposition organisée par le Ministère de l'Intérieur pour montrer les progrès de l'instruction publique aux États-Unis. — Située dans les bâtiments mêmes du Ministère, cette exposition, grâce à des tableaux synoptiques et à des cartes, renseigne le visiteur tout d'abord sur le développement remarquable de l'œuvre des jardins scolaires. Puis elle démontre le rôle de l'enseignement par l'aspect, dont le « potentiel », si l'on peut dire; s'élève à 87 p. 100 du total

des résultats pédagogiques; elle fait voir toute l'importance et l'attention donnée aux écoles rurales, y compris celles de l'Alaska dont plusieurs types sont soigneusement reproduits en miniature. Enfin, des graphiques établissent comment le bureau de l'éducation, rattaché au Ministère de l'Intérieur, tire ses statistiques de 39 000 agences d'éducation, représentant 22 millions d'élèves.

Ψ

Les métiers et l'armée. — Le S.-L. reproduit un article d'un Anglais, M. Douglas Cockerell, demandant que l'armée soit non seulement employée pour l'apprentissage du métier des armes, mais aussi consacrée à l'étude et au perfectionnement des métiers que doivent exercer, dans la suite, ceux qu'elle prépare momentanément à la défense du pays. Si l'on s'y attache sérieusement, aucune école pratique ne vaudra celle où règnent la discipline absolue, et la volonté nationale.

Ψ

1er juin. — *Les six conditions fondamentales de la santé de l'enfant.* — 1° Une balance dans chaque école; 2° du temps pour enseigner des habitudes d'hygiène; 3° un déjeuner chaud pour tout écolier; 4° des maîtres ayant étudié à l'école normale les principes d'hygiène; 5° le résultat du pesage et de la mensuration envoyé chaque mois aux parents; 6° un examen physique minutieux de tous les écoliers, au moins deux fois par an.

Ψ

L'éducateur idéal. — Voici ce qu'il comporte d'après le professeur G. H. Palmer : 1° non seulement le savoir, mais la faculté et le goût de communiquer ce savoir aux autres; 2° le pouvoir d'analyser la façon dont lui-même a appris afin d'enseigner aux autres à apprendre; 3° le talent de donner à autrui la curiosité de s'instruire; 4° la résignation de voir ce qu'il fait de bien oublié, méconnu, inaperçu, et une générosité qui se livre sans attendre de louange. Tout homme et toute femme qui ne peuvent se passer de reconnaissance et d'éloge feront aussi bien de renoncer à la profession de l'enseignement.

Ψ

Crédit pour 40 nouveaux lycées au Japon. — Une nouvelle loi sur l'enseignement vient d'être votée au Japon, ouvrant un crédit dont les quatre cinquièmes proviennent d'un premier acompte (deux millions de yen) sur une donation impériale devant s'élever à dix millions de yen. Ce crédit et cette donation ont pour objet l'établissement de 40 lycées. Ils n'ont été acceptés qu'avec réserve par la Chambre des Pairs. Cette chambre estime que le gouvernement fait trop de sacrifices pour l'enseignement secondaire et supérieur, et pas assez pour l'enseignement primaire. Enfin un décret accorde aux établissements privés, de catégorie suffisamment élevée, les mêmes droits qu'aux écoles impériales, et autorise les gradués de ces établissements à concourir, à avantage égal, pour les fonctions publiques.

Prochaine visite de Liang Chi-Chao en Amérique. — Le plus important publiciste de Chine, M. Liang Chi-Chao, désireux de faire ample connaissance avec les universitaires et les écoles diverses d'Amérique, va prochainement visiter les États-Unis. M. Liang a été ministre des Finances et de la Justice.

THE PEDAGOGICAL SEMINARY, juin 1919. — *L'éducation chinoise au temps passé.* — Sorte d'autobiographie scolaire — écrite par M. Ping-Ling pour *The P. S.* — cet article donne de curieux renseignements sur le but et la méthode d'enseignement en la Chine d'avant la présente République. Tout d'abord l'auteur insiste sur les deux points suivants : les situations politiques les plus élevées étaient accessibles à tout Chinois, pourvu que celui-ci se montrât, aux divers concours, le meilleur des lettrés. Par suite l'instruction était entourée d'un respect aussi profond qu'unanime.

Et cependant l'Etat ne se préoccupait en rien des écoles. En cela il suivait le précepte d'un des anciens philosophes du pays. « Emplissez le ventre des gens, videz leur esprit, faites en sorte qu'ils ne connaissent et ne désirent rien, et vous avez le secret d'un gouvernement tranquille. » Et chez ceux que l'appât des fonctions publiques attirait vers l'étude, le vieux système d'éducation chinois devait anéantir toute individualité, et faire vivre, uniquement, le passé, afin de maintenir la stabilité et la régularité sociales dans le présent.

Malgré cet abandon gouvernemental, chaque village, parfois chaque famille avait son maître d'école, installé n'importe où. Par exemple, M. Ping-Ling fit ses premières études dans une grande salle au sol boueux et au toit de chaume. Deux petites fenêtres sur un seul côté donnaient toute la lumière et toute la ventilation. Chauffage inconnu. Pieds et mains gelés étaient de fréquents accidents. Maître et élèves supportaient ces souffrances avec un courage surprenant. Le maître était peu rémunéré, mais cela était compensé par sa prestigieuse situation parmi ses concitoyens.

L'événement le plus important dans la vie d'un jeune Chinois était le début de sa vie scolaire. Revêtu d'un costume de fête, on l'envoyait à l'école, où il devait, tout d'abord, accomplir deux rites d'un véritable culte : se prosterner devant la tablette de Confucius, et saluer de la même manière le maître qui allait commencer son instruction. C'était l'occasion d'un festin familial. Après quoi, l'enfant entrait dans ses longues années de réclusion. Les jours d'école étaient longs, les vacances rares. Pas de repos, sinon aux heures de repas.

Le programme des études était démesurément étendu, bien que de nature restreinte. Il comportait l'acquisition parfaite des quatre ou cinq cents caractères exprimant le langage idéographique qu'est le chinois, où chaque mot, avec sa forme et ses traits propres, représente une idée particulière. Pour un enfant de six à sept ans, retenir tout cela est simplement prodigieux. Puis l'enfant devait posséder,

toujours par cœur, le livre de lectures trimétriques, dans lesquelles toutes les phrases, admirablement rimées, sont composées exclusivement de trois mots. L'étude, par cœur bien entendu, suivait des « Quatre Livres » dont l'influence sur la civilisation chinoise a été telle qu'ils ont mérité d'être appelés la « Bible Chinoise ». Ils sont remplis de préceptes abstraits. Il fallait ensuite assimiler — toujours de façon aussi précise — les Cinq Classiques. Après un labeur assidu de six années, le jeune étudiant pouvait répéter, d'un bout à l'autre, ces neuf livres sacrés, dont la masse est plus volumineuse que celle des Ancien et Nouveau Testaments réunis.

Comme méthode pédagogique, le « par cœur » toujours et les punitions corporelles — d'une brutalité presque inconcevable — admises et consacrées par un long usage.

Quatre degrés d'examen (appelés respectivement — Fleur de Talent — Savant promu — Bon pour fonctions publiques — Membre de la Forêt des Pinceaux) jalonnaient ensuite l'existence de tout candidat à quelque poste administratif que ce fût. Pour franchir chacun de ces degrés, une mise en cellule était imposée, tellement rigoureuse que nombre de candidats ne revoyaient plus l'air libre ou mouraient des suites d'un tel séjour.

D'après M. Ping-Ling, un tel système avait les résultats suivants :

1. Il produisait un type de gens conservateurs par tempérament et tenant à la paix à tout prix. La politique du Gouvernement Impérial tendait à empêcher tout changement et y parvenait grâce au contrôle de l'instruction publique, assuré, indirectement mais effectivement, par les examens ;

2. Il avait surfait la valeur de la culture purement intellectuelle, et sous-estimé la valeur des sciences à tel point que le travail manuel lui-même était considéré comme absolument incompatible avec toute éducation de l'intelligence ;

3. Il produisait une grande détérioration physique dans les classes instruites. Pour un écolier, le jeu était un déshonneur et l'exercice physique distraction de barbare ;

4. Il donnait une importance extrême à la morale, et c'est là ce que l'on peut dire de mieux sur ce système.

Pour conclure, M. P.-L. annonce la mort de cette éducation surannée. Il entrevoit non seulement l'aube d'un jour nouveau, mais une renaissance totale, étant donnés les progrès accomplis par les ex-Célestes durant les deux dernières décades, progrès laissant loin en arrière ceux accomplis par n'importe quel autre pays dans le même laps de temps.

A. Gricourt.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »

Alix Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

N^lle série. Tome LXXVI. N° 3 Mars.

REVUE
Pédagogique

The Opportunity school.

L'École à tout venant.

A l'angle de la 13e rue et de Welton Street à Denvert (Colorado), s'élève un vieil édifice où est appliqué un nouveau système d'enseignement dont le monde scolaire commence à s'entretenir.

Des représentants d'une demi-douzaine de nations sont venus sur place en étudier le fonctionnement; on acclame ses méthodes comme essentiellement efficaces et beaucoup d'autres villes des États-Unis, ainsi que Londres et Tokio, se préoccupent d'en faire bénéficier leurs concitoyens.

Ouverte en septembre 1916 par la Direction des Écoles publiques de Denver, cette école nouvelle administrée comme les autres écoles publiques de cette ville, était prévue pour 200 élèves; 2 300 y vinrent la première année, 3 200 la deuxième et le personnel enseignant passa de 5 à 42; cette année on s'attend à en avoir 5 000.

Laissons la parole à deux témoins oculaires [1] auxquels nous devons la plus grande partie des renseignements qui suivront.

1. Alma et Paul Ellerbe. *Harper's Magazine*, sept. 1919.

*
* *

Le soir venu, on peut voir, à Denver (Colorado) une procession multicolore et variée se hâter vers une des rues de la ville, puis disparaître dans un sombre et vieil immeuble dont le porche porte, en grosses lettres dorées ce titre : « The opportunity School ».

La sœur de l'évêque y vient apprendre la machine à écrire pour ses œuvres de bienfaisance et sa cuisinière scandinave suivre des cours d'anglais; un avocat célèbre pour se familiariser avec le mécanisme de son automobile de luxe, et le gamin qui lui vend le journal dans la rue, pour se débattre avec les éléments de l'enseignement primaire; un vieil aveugle pour apprendre la brosserie, un groupe de jeunes filles du monde pour les cours de diététique; un démobilisé rendu sourd par une explosion, pour apprendre à lire d'après le mouvement des lèvres, un journaliste pour la sténographie, les élèves d'une école catholique, conduites par deux religieuses en robe noire, pour la classe de cuisine; un vieux nègre aux cheveux blancs pour apprendre à lire et à écrire; de petits Grecs vendeurs de berlingots et cireurs de bottes, de vieux marchands juifs à la barbe de prophète, des femmes russes et germaines avec le châle noir sur la tête; des mineurs autrichiens, des fruitiers italiens, d'agiles Japonais, des Philippins, des Suédois, des Chinois, des Croates, des Mexicains, des métis et enfin toutes sortes d'Américains.

En vérité : voilà les États-Unis qui défilent!

Comment cette école peut-elle ainsi attirer des personnes de tous les âges, de toutes les races et de toutes les conditions sociales?

C'est parce qu'elle réalise une idée simple, ancienne,

universellement admise, mais si complètement tombée dans l'oubli qu'on la voit renaître ici avec toute la puissance d'une idée nouvelle.

Ses portes sont ouvertes à tous ceux qui n'ont pas pu s'instruire, à tous ceux qui n'ont pas profité de l'instruction reçue, à tous ceux, en un mot, qui ont quelque chose à apprendre encore.

On a déjà parlé, à propos des États-Unis, d'instruction « à la carte »; ici, on va plus loin : on demande à chacun d'apporter son propre menu, d'indiquer ce qu'il veut apprendre et comment il veut l'apprendre pour en tirer personnellement profit. On le lui enseignera aussi rapidement qu'il est capable de l'apprendre.

Ouverte de 8 h. 30 à 21 h. 15, l'école ne pose d'autre question aux postulants que : « En quoi avez-vous besoin de nous? » On ne perd pas de temps à se lamenter ni à moraliser sur les occasions perdues; le seul point envisagé est : « Que peut-on faire actuellement ici pour compléter votre instruction? » Aucune limite d'âge. Les femmes ne sont pas forcées de préciser. « Avez-vous plus de vingt et un ans? » (répondez oui ou non). Telle est leur formule d'inscription.

L'école est essentiellement hospitalière. Non seulement tout y est gratuit, mais encore à ceux qui, faute de temps ou d'argent, ne peuvent pas aller dîner chez eux, entre la journée de travail et les classes du soir, on offre un bol de soupe.

La directrice, miss Emily Griffith, l'âme de l'école, est une enthousiaste douée d'une pointe de génie[1] qui joint, à une fermeté et un dévouement à toute épreuve, une

1. *Educational Times*, 31 juil. 1919.

connaissance profonde du cœur humain; son influence personnelle fait de cette œuvre éducatrice une œuvre éminemment sociale.

Et d'abord elle s'intéresse à ceux, si nombreux, qui n'ont pas pu s'adapter aux cadres des écoles publiques.

Abandonnant la vieille méthode qui, en comprimant d'un côté ce qui va éclater de l'autre, met tous les enfants dans le même moule, elle classe ceux-ci sous le titre de : « Élèves ayant des dispositions industrielles » ou quelque chose d'à peu près, car les titres ont ici peu d'importance. Ils travaillent une heure avec les livres et trois heures avec la charpente, le ciment armé, la mécanique automobile, ou tout autre chose, suivant les aptitudes de chacun.

Dans un petit atelier modèle les garçons apprennent rapidement à se servir des outils et sont même envoyés au dehors pour de petits travaux exécutés gratuitement et dans le seul but de se perfectionner : réparer la clôture du voisin, consolider une enseigne, renforcer des marches branlantes : tout ce qui est simple et usuel.

A ceux qui doivent gagner leur vie et travaillent pendant la journée, il est tenu compte, aux classes du soir, de la façon dont ils s'acquittent de leur tâche; ils sont classés suivant les rapports envoyés directement par l'employeur.

Les mauvais eux-mêmes ne sont pas repoussés. 35 garçons chassés des écoles pour fautes graves et classés comme « incorrigibles » par le Tribunal d'enfants devant lequel ils doivent se présenter une fois par semaine, sont accueillis ici. Il y a chance et espoir que l'une de ces pierres rejetées par les constructeurs d'un édifice devienne peut-être la pierre d'angle d'une construction nouvelle.

On apprend tout à « The opportunity School » : à se présenter dans un bureau pour y solliciter une place, à com-

mander un repas d'après un menu, à acheter des Bons de la Défense, à faire des visites officielles pour les nouveaux venus en Amérique, ce qu'il faut dire à une maîtresse de maison après avoir été reçu chez elle, quels vêtements il faut porter et comment il faut les porter.

Si les cours que vous demandez ne sont pas au programme, on les y mettra, à condition que l'enseignement soit pratique et applicable aux besoins de la vie. Il n'y a pas encore de cours d'embaumement des momies, ni de latin, ni de sculpture, ni de modernisme; mais, l'année passée, dans une ville de 280 000 âmes qui n'est pas un centre industriel, 517 élèves furent brevetés pour la mécanique automobile, 165 pour des situations de fonctionnaires, 50 jeunes filles pour écrire des lettres d'après la machine à dicter; les classes de radio formèrent 35 experts, 150 apprirent le dessin mécanique, 906 la sténographie et la machine à écrire, 275 représentants de 20 nations y ont appris à lire et à écrire.

Et c'est là seulement une partie du résultat obtenu. La psychologie du commerce est enseignée par une femme expérimentée en la matière, vendeuse elle-même dans un magasin; des hommes d'affaires éminents font des cours sur les meilleures méthodes de succès; la classe de cuisine a pour élèves des maîtresses de maison, des cuisinières, des jeunes filles sur le point de se marier et des nurses qui veulent se perfectionner en diététique, il y a une classe pour les bègues et une pour les aveugles adultes; la classe de français était surtout suivie, pendant la guerre, par les soldats qui allaient partir; une classe pour tôliers, une pour conducteurs de tracteurs, un cours pour les employés d'hôtel, depuis la femme de chambre jusqu'au directeur.

Le vieil esprit critique mondial émettra peut-être des

doutes sur l'efficacité d'une école où l'on enseigne certaines matières comme « l'art de la coiffure »[1]; mais l'école elle-même ne se fait aucun scrupule à ce sujet et parle ouvertement de « cours pour les soins de beauté ».

La tendance essentielle vers le côté pratique est prouvée par le développement de la classe de « conteurs d'histoires », donnant accès à la situation de « entertainers of children », amuseurs d'enfants.

Une classe d'instruction civique : « citizenship » y fonctionne, destinée à aider les étrangers de Denver et des environs à remplir les formalités nécessaires pour obtenir les titres de naturalisation. 1800 personnes ont déjà bénéficié de cette classe.

Plus de 600 élèves qui avaient échoué à leurs examens de fin d'année ou n'étaient admissibles que sous condition, sont passés avec succès par les mains sympathiques des spécialistes de l'école.

Sa particularité, et c'est là où le dévouement de miss Griffith s'exerce sans bornes, est d'essayer de venir en aide à chacun dans son cas particulier.

« Si je savais dessiner, dit une ouvrière blanchisseuse, je pourrais passer chef d'atelier.

— Dessiner quoi? — Je ne sais pas exactement. » On s'informe à la blanchisserie, on enseigne à l'ouvrière à dessiner les figures voulues, sans doute des marques de linge spéciales, et elle devient chef d'atelier.

Dans la classe de tenue des livres, la directrice découvre que l'un des meilleurs élèves est, depuis des années, employé à mesurer de la mousseline dans le sous-sol d'un

1. Un Anglais, le Dr H. B. Gray, dans son ouvrage *America at School and at Work*, critique cet excès d'esprit démocratique comme une innovation de mauvais augure.

grand magasin, sans aucun espoir de jamais faire autre chose. Elle va trouver son directeur. « Ne voulez-vous pas essayer de cet employé dans vos bureaux? Il a toutes les dispositions pour faire un bon comptable. »

Le directeur fit l'essai et le mesureur de mousseline ne retourna jamais dans son sous-sol. Il est à présent premier comptable.

En fait, les employeurs, patrons d'usines, magasins, ateliers et autres, participent largement au bon fonctionnement de l'école, ils y sont d'ailleurs doublement intéressés puisque, non seulement elle peut leur fournir un personnel bien préparé, mais encore, sert d'école de perfectionnement pour les ouvriers et employés déjà en fonctions.

Un délégué de l'école est chargé de visiter régulièrement tous les chefs d'entreprises de la ville et des environs pour s'informer de leurs désirs et de leurs besoins au point de vue main-d'œuvre. Miss Griffith discute volontiers avec eux les nouveaux développements.

Les procédés et la terminologie des différentes maisons sont soigneusement étudiés par le personnel enseignant et transmis aux élèves intéressés.

L'école procure en moyenne cent situations par mois. Le système d'informations est d'une simplicité parfaite. Au premier étage se trouve un casier à cet effet. Si vous connaissez une place vacante vous en donnez par écrit la description et votre papier est affiché. Si vous cherchez une place, vous consultez les annonces et êtes tenu d'honneur d'inscrire vos observations sur toute situation pour laquelle vous avez fait des démarches qui n'ont pas abouti.

Si l'on voulait illustrer par l'image tous les résultats obtenus par une école aussi essentiellement efficace, il faudrait peindre une de ces affiches réclames comme les

Compagnies de téléphones des États-Unis en faisaient avant la guerre pour influencer les souscripteurs en leur montrant tous les avantages procurés par le téléphone. On y verrait des lignes partir des hommes et femmes du monde entier pour venir jusqu'au vieux bâtiment de Denver et disparaître sous l'enseigne dorée du porche.

*
* *

Ce que cette affiche ne pourrait illustrer, c'est l'influence morale et bienfaisante d'une pareille institution.

Un garçon de quinze ans, chassé de partout, se présente à miss Griffith pour être admis.

« Je voudrais, dit-il, que vous ne lisiez pas le rapport que va vous envoyer sur mon compte mon instituteur. Il dira de très vilaines choses de moi et c'est la vérité; mais je voudrais ici changer de vie et être parmi les bons.

— Vous pensez ce que vous dites?

— Oui, honnêtement.

— C'est bien. J'ai besoin de quelqu'un dans mon bureau. Asseyez-vous là, vous serez chargé d'ouvrir mon courrier pendant quelques jours. Quand votre rapport arrivera, vous le déchirerez. » Ainsi fut fait. Le garçon tint parole, il devint un excellent élève, fut, suivant son choix, placé dans une ferme, où il donne entière satisfaction.

Une négresse se présenta un soir à l'école. Sa vie s'était passée entre la lessiveuse et le lavoir : elle vieillissait, n'avait plus assez de force pour ce travail, et ne voulait pas devenir à charge aux caisses de secours. Il y avait un métier qu'elle avait toujours désiré faire : pourrait-on le lui enseigner?

« Certainement, quel est-il? »

Timidement, en baissant la voix elle dit : Modiste.

Miss Griffith sentit son cœur se serrer. Elle pensa aux assemblages de couleurs que la vieille négresse élaborerait, elle vit les nœuds, les plissés, les rosettes. Mais son principe est de laisser chacun suivre sa propre idée. Elle plaça donc la nouvelle élève sous le contrôle direct de la modiste en chef qui est, pendant la journée, à la tête d'une des plus grandes maisons de modes de Denver. Suivirent quelques désastreux résultats de combinaisons de rubans et dentelles, puis la découverte par la modiste que son élève était diaconesse, et, alors, la confection d'une coiffure simple en rapport avec son état. La modiste fit elle-même les neuf dixièmes du travail ; l'ancienne laveuse mit le bonnet pour aller à l'église le dimanche suivant et reçut la commande de trois bonnets semblables qu'elle confectionna cette fois elle-même. Elle est à présent une très habile modiste pour diaconesses et a réalisé son désir.

Pour ceux qui ont quitté l'école appelés ailleurs par leur travail, miss Griffith reste le bon génie protecteur. Sa sollicitude va surtout vers les jeunes étrangers que leur peu de connaissance de la langue expose à plus de dangers.

De l'un de ces derniers, elle reçoit une nuit le télégramme suivant : « N'hésitez pas : je suis en prison. »

Elle n'hésite pas : téléphone au shériff de l'endroit où se trouvait le jeune homme.

« De quoi ce garçon est-il coupable ?

— C'est un vaurien, il ne veut pas travailler.

— Oh ! dit miss Griffith, je le connais et vous ne le connaissez pas. Il est mal vêtu, il a l'air misérable, il cherche du travail et ne sait pas s'exprimer en anglais, mais il veut travailler. Relâchez-le et renvoyez-le ici. Je suis personnellement responsable de lui. »

Le shériff accéda à la demande. Le jeune homme revint à Denver. Miss Griffith avait raison : il ne demandait qu'à travailler et cependant, sans son secours, il était irrémédiablement perdu.

Un autre, parmi les jeunes élèves étrangers, n'avait jamais possédé un centime. Ayant terminé à l'école un cours de mécanique, il obtint une place très bien rétribuée. Mais, au lieu de s'acheter des vêtements, de se bien loger et bien nourrir, il continua à vivre aussi misérablement que par le passé et économisa ainsi tout son argent jusqu'au jour où il eut la somme nécessaire pour réaliser le rêve de sa vie : acheter une motocyclette. Il prit la plus belle qu'il put trouver : c'était d'ailleurs le seul objet qu'il possédât au monde.

Il monte en selle et va dans le City Park, qui, comme d'habitude, était plein d'enfants.

Le jeune cycliste en fait monter sur sa machine autant qu'elle peut en porter et, à toute vitesse, leur fait faire le tour du lac.

Au bout d'un moment un policeman s'approche pour voir ce qui se passe. Il voit un gamin en guenilles et une motocyclette toute neuve : suivant sa propre logique il n'y avait qu'une chose à conclure, c'est que la machine avait été volée.

Il arrêta le jeune homme et, malgré ses protestations, le conduisait au poste quand celui-ci se ravisa. S'arrêtant tout à coup, il ôte sa coiffure et de sous la doublure tire une carte. « Lisez ceci, dit-il, d'une voix pleine d'assurance. Le policeman lut : « Ce jeune homme est honnête et digne de confiance. S'il a des difficultés, téléphonez York 1555, Emily Griffith, directrice de *The opportunity School.*

Le policeman, de même que les sheriffs, connaissait

miss Griffith. Son opinion sur le possesseur de la motocyclette fut vite changée et il le relâcha, tout en lui disant sur un ton bourru, pour garder son prestige devant la foule :

« Allons, mon garçon, tâche de ne pas faire tant de bruit avec ta machine. »

Le jeune homme, quand il raconte le fait, vous montre la carte et ne manque pas d'ajouter : « Vous comprenez que je ne m'en sépare plus. »

En songeant à tous ces éléments hétérogènes dont est composée *The opportunity School*, on doit se demander comment il est possible à une femme d'y maintenir l'ordre et la discipline.

Mais, à ce sujet aussi, miss Griffith, comme on va le voir, a des moyens qui lui sont propres. Le « King of Chinatown », quelque chose comme une « Terreur de Belleville » se présente à elle un jour. Il venait à l'école, surtout par esprit de crânerie et avec l'intention assez visible d'y bouleverser un peu les choses. Mais, devant un regard direct des clairs yeux bleus de la directrice, il se dit qu'il faudrait peut-être agir avec précaution. Et, en fin de compte, c'est lui qui fut pris.

Loin de songer à lutter contre sa rudesse naturelle, miss Griffith l'utilisa pour le plus grand bien de tous. Le « King of Chinatown » fut nommé chef de discipline de la petite communauté qu'il se préparait à attaquer et prit son rôle très au sérieux.

Deux petites jeunes filles du cours de sténographie devaient, pour rentrer chez elles dans la nuit, longer un long viaduc très isolé ; un homme les y attendait dans l'ombre et les suivait chaque soir.

« Laissez-moi faire », dit le chef de discipline ; et, la nuit

suivante, il surgit tout à coup de l'obscurité au moment où les jeunes filles étaient accostées par l'individu.

On ne le vit pas à l'école pendant quelques soirs; il se tenait prudemment caché, consultant les faits divers des journaux avant d'oser s'aventurer dehors.

Il expliqua plus tard qu'il avait corrigé l'homme peut-être un peu plus violemment qu'il n'en avait eu l'intention et qu'il n'était pas très rassuré sur ce qui était advenu. Lui et la directrice et les deux jeunes filles se sentirent bien soulagés quand on eut la certitude que l'affaire n'avait pas eu de suites. « Il faudra peut-être que je modère mon ardeur, dit-il comme conclusion. » Il n'eut pas à la modérer; très peu de temps après, il pouvait au contraire lui donner libre cours sur les champs de bataille de France.

*
* *

Voilà ce qu'est *The opportunity School* de Denver (Colorado), école nouvelle par son but, par ses débouchés, par ses méthodes et dont le titre est intraduisible parce qu'il n'a d'équivalent ni dans les mots ni dans les institutions de chez nous. Peut-être ce qui précède expliquera-t-il pourquoi cette école commence à devenir célèbre dans les milieux pensants du monde entier.

Les deux témoins oculaires cités plus haut, disent en terminant leur long récit :

« On parle, à propos de cette institution, de note nouvelle en éducation; mais, n'est-ce pas plutôt l'harmonisation de toutes les notes de la vie? »; nous ajouterons : l'harmonisation de toutes les méthodes pédagogiques dirigées vers la satisfaction de tous les besoins sociaux.

Mme H. Vanderpyl-Augé.

Faut-il réformer les Programmes dans l'Enseignement primaire élémentaire?

Au moment où de toutes parts on réclame pour l'école une orientation nouvelle, la question des programmes se pose primordiale : faut-il conserver tel quel notre plan d'études de 1887? faut-il y apporter quelques modifications de détail? faut-il procéder à une refonte totale?

A vrai dire, l'opinion publique semble nettement favorable à une mesure radicale : la vie n'évolue-t-elle pas et ne convient-il pas que les programmes s'adaptent à la vie? N'avons-nous pas besoin aujourd'hui de cultivateurs avertis, d'ouvriers capables de développer la production nationale?... La science pure, la science livresque, n'est pas de mise dans l'enseignement primaire : l'école d'aujourd'hui entasse pêle-mêle dans le cerveau de l'enfant les notions les plus abstraites, les plus confuses, les plus pédantesques et les plus vaines. Un nouveau plan d'études est indispensable.

L'assurance avec laquelle on s'attaque aux programmes officiels en impose. Mais si personne n'ose plus les défendre, c'est peut-être que personne — ou presque personne — ne s'est donné la peine de les étudier d'un peu près. J'ai rencontré bien des fois des adversaires de notre enseignement primaire actuel; tous ont fini par m'avouer qu'ils ne connaissaient pas les programmes et qu'ils les jugeaient d'après les résultats obtenus à l'école. Les maîtres eux-mêmes rejettent parfois sur ces malheureux programmes les reproches qu'on adresse à leur enseignement, et l'on pourrait croire qu'ils parlent en pleine connais-

sance de cause. En fait, quelques-uns seuls, candidats à l'inspection primaire, se sont réellement pénétrés de l'esprit et de la lettre des instructions officielles : les autres ne s'inspirent, dans la préparation de leur classe, que d'une sorte de tradition courante, des conseils de leurs chefs, des suggestions de leur journal pédagogique et de leur expérience personnelle.

On aurait donc tort de se laisser impressionner par le mouvement d'hostilité générale qui se dessine contre les programmes; mieux vaudrait les discuter de façon précise, et la grande nouveauté de cette étude sera — je le crains — d'examiner point par point les prescriptions officielles relatives à l'enseignement du français, depuis la section enfantine jusqu'au cours supérieur. S'il apparaît que les programmes concernant cette discipline si délicate, si décevante d'ordinaire et pourtant si nécessaire, ont été sagement conçus et habilement adaptés aux facultés de l'enfant, il restera à voir pourquoi les résultats sont si médiocres. Après quoi, un coup d'œil rapide jeté sur l'enseignement des autres matières nous permettra peut-être de conclure d'une façon générale au rejet ou au maintien du plan d'études aujourd'hui en vigueur.

*
* *

Dès son entrée à l'école, l'enfant doit apprendre le français : qu'il soit inscrit à cinq ans dans la *section enfantine* ou à six ans au *cours préparatoire*, les programmes prévoient pour lui un enseignement régulier de la langue nationale.

Voilà, dira-t-on, des études bien précoces! Déjà des livres, déjà des leçons, des devoirs, des définitions, des exceptions! Que de fatigue inutile! Que de temps mal employé! Examinons pourtant les prescriptions du programme officiel, ne serait-ce que pour avoir une raison de plus, — et la meilleure — de le maudire. Je transcris textuellement :

« ... Langue française. — Exercices combinés de langage, de lecture et d'écriture préparant à l'orthographe.

« 1° Exercices oraux :

« Questions très familières ayant pour objet d'apprendre aux

enfants à s'exprimer nettement; corriger les défauts de prononciation ou d'accent local.

« 2° Exercices de mémoire :

« Récitation de très courtes poésies.

« 3° Exercices écrits :

« Premières dictées d'un mot, puis de deux ou trois, puis de très petites phrases.

« 4° Lectures très brèves faites par la maîtresse, écoutées et racontées par les enfants. »

Et c'est tout.

Gageons que beaucoup de ceux qui crient contre « la surcharge des programmes » trouveront en leur for intérieur que ce n'est pas assez.

Et pourtant, entre cinq et sept ans, mettre l'enfant à même d'exprimer clairement et simplement les idées qui s'imposent spontanément à lui, l'habituer à parler, meubler sa mémoire de quelques poésies aimables, l'amener à connaître peu à peu l'orthographe des mots les plus usuels et lui donner la joie d'écrire une vraie petite phrase, enfin s'assurer qu'il comprend avec précision ce qu'on lui dit, n'est-ce pas la meilleure initiation à la connaissance de la langue? On demanderait aujourd'hui à nos hygiénistes les plus ombrageux, à nos pédagogues les plus ennemis des livres, aux partisans les plus convaincus de « l'école pour la vie », de rédiger un programme de l'enseignement du français adapté à des enfants de cet âge, qu'ils ne trouveraient sans doute rien de mieux ni rien d'autre.

Tout cela, répondra-t-on peut-être, est bel et bon; n'empêche que nous voyons des bambins du cours préparatoire partir pour l'école, sac au dos, avec un chargement de livres qui n'est guère rassurant.

D'accord; ne sait-on pas qu'il a fallu aux inspectrices générales des écoles maternelles une patience et une fermeté difficiles à imaginer pour obtenir que les enfants de quatre ans ne fussent plus en proie aux livres? Mais à qui la faute? Aux programmes? Non, certes; avant tout aux familles, qui faisaient pression sur les institutrices pour obtenir d'elles l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul et même de la grammaire; ensuite, si l'on veut, aux malheureuses maîtresses qui, dans notre pays de

suffrage universel, n'avaient pas toujours la force de résister à l'opinion publique, de faire respecter le règlement et se demandaient si, en cas de conflit, elles seraient soutenues avec l'énergie nécessaire; enfin, et surtout, aux livres eux-mêmes, à ces petits livres écrits pour les petits enfants, à ces petits livres de rien du tout qui instruisent en amusant, ou plutôt qui amusent en instruisant; à ces petits livres innocents qui, dans les conférences pédagogiques tenues sous la présidence de l'inspecteur primaire lui-même, ont été jadis inscrits sur la liste des ouvrages pouvant être mis en usage dans les écoles du département.

Si la difficulté a été telle pour les écoles maternelles, si les parents qui réclament contre la surcharge des programmes ont été parfois les premiers à demander un ou plusieurs livres pour leur petit bonhomme de cinq à six ans, jugez de ce qui s'est passé à l'école primaire.

A relire de près le programme de l'enseignement du français dans la section enfantine, on doit en conclure que le livre non seulement n'est pas recommandé, mais qu'il est interdit. Pas un mot qui fasse allusion à une notion grammaticale quelconque. Au reste, chacun ne sait-il pas que le meilleur moyen de parler couramment et correctement une langue, c'est de l'entendre parler et de s'exercer soi-même à la parler? La science grammaticale est déjà, par certains côtés, une science philosophique. Quant aux dictées de mots, elles ne supposent aucune connaissance de règles et constituent un enseignement intuitif qui ne met en jeu que la mémoire. L'éducation de l'enfant, entre cinq et sept ans, ne se fait donc que par l'observation la plus simple, le raisonnement sur les faits et les sentiments les plus élémentaires, sans rien de livresque ni de pédantesque.

Mais comment sont interprétés les programmes? Si les hommes admirables qui les ont établis avaient pu les appliquer eux-mêmes ou les faire appliquer tels qu'ils les avaient conçus, nous serions certainement les premiers éducateurs du monde. Malheureusement le personnel très docile et très dévoué qui, en 1887, fut chargé de les faire entrer dans la pratique, se trouva désorienté devant ces méthodes toutes nouvelles d'enseignement oral; lui-même tenait sa science des livres, et c'est au livre qu'il éprouvait le besoin de la demander pour autrui. Il fallut donc

lui donner de véritables directions et parfois composer avec ses habitudes, voire ses routines et ses préjugés : de là, dans certains départements, des « programmes spéciaux », des « organisations pédagogiques » élaborées par les inspecteurs d'académie ou les inspecteurs primaires, ceux-ci pour la plupart, formés à la même école que les instituteurs, aussi portés qu'eux à se méfier des méthodes révolutionnaires imposées de Paris.

Sans doute, parmi ces directions, quelques-unes sont excellentes; mais presque toutes font à l'ancien système des concessions plus ou moins avouées. Voici, par exemple, comment dans le département des Bouches-du-Rhône, on traduit en 1896 les prescriptions officielles : « Classe enfantine. — 1er trimestre : Conjugaisons orales. Idée du nom par les objets sensibles qui sont familiers aux enfants; — 2e trimestre : Idée de l'adjectif. Dictée de mots faciles. Conjugaisons orales. Distinguer l'adjectif dans une phrase. — 3e trimestre : Étude particulière du verbe. Exercices oraux et écrits. — 4e trimestre : Revision générale. Nombreux exercices oraux et écrits. »

Depuis une vingtaine d'années, la Provence a-t-elle été convertie à une application moins extensive des programmes? J'aime à le croire : mais il suffit d'avoir suivi de près l'enseignement du français dans la plupart des petites écoles de campagne pour être moralement sûr que le programme des Bouches-du-Rhône est encore aujourd'hui ce que j'appellerai un programme minimum. L'enseignement de la grammaire, délaissé outrageusement dans les cours supérieurs ou complémentaires et dans beaucoup d'écoles normales, sévit dans les classes enfantines où il ne peut rien produire de bon, — et cela, répétons-le bien, malgré les programmes.

Si l'on était décidé à les appliquer à la lettre, voici exactement ce qui se passerait : 1° lors des prochaines conférences pédagogiques, la suppression de tous les manuels et grammaires rédigés pour les classes enfantines ou les cours préparatoires, serait prononcée; 2° dès maintenant, les inspecteurs de tout ordre, au cours de leurs visites, proscriraient formellement l'emploi de ces manuels.

Eh quoi! proscrire des manuels écrits par des inspecteurs et des directeurs d'écoles tout exprès pour le premier âge? Des

manuels universellement répandus, que tant de mamans ont été si fières de voir entre les mains de leur bambin! Grâce au moins pour cette *Grammaire des tout petits* qui se propose simplement « d'occuper d'une façon intelligente les enfants du cours préparatoire trop généralement abandonnés à eux-mêmes... ». Pauvres tout petits, abandonnés à vous-mêmes, laissez-nous jeter un coup d'œil sur votre « cours enfantin ».... Idée du nom, idée de l'adjectif, idée du verbe, différents temps, distinction du nom propre et du nom commun, règles de formation du pluriel dans les noms terminés par *al*, sujet du verbe, *nt* signe du pluriel des verbes (!), terminaisons des verbes, et enfin, oui enfin, adjectifs numéraux.... Chers tout petits, comme on vous gâte!

Et voici, toujours pour le cours préparatoire, une autre grammaire plus « enfantine » encore, une grammaire, mes jeunes amis, « où vous trouverez des histoires, des fables et de belles gravures », une grammaire telle que, si vous l'étudiez bien, « vous ne ferez plus de fautes! » Comment résister! Apprenez donc vite, dans ce charmant petit livre, la règle de formation du féminin des noms — mais oui! — et donnez-vous la joie de chercher, puis d'écrire vous-même sur votre cahier de devoirs le féminin des noms suivants : « papa, père, homme, frère, fils, monsieur, roi, ouvrier, instituteur, Jean, Henri, Jules, Eugène, Germain, Antoine, âne, mulet ». Bien entendu, le pluriel des noms en *au*, *eu*, *ou* et *ail* vous sera révélé, et aussi la distinction de l'article défini et de l'article indéfini; la formation du féminin des adjectifs vous réservera des joies : et vers Pâques, vous ferez connaissance avec le complément d'objet direct, le complément d'objet indirect, le complément circonstanciel.

Préférez-vous le « degré préparatoire », d'un « substantiel » *Cours de langue française?* Soit, allez tout droit au chapitre VI; vous y trouverez ce sommaire appétissant : « L'adjectif qualificatif, le conditionnel, l'adjectif au féminin, l'impératif, l'adjectif au pluriel, l'accord de l'adjectif, le subjonctif, les adjectifs possessifs, l'impératif et le participe, les adjectifs démonstratifs, les adjectifs numéraux. » Quant au chapitre VII, renoncez à l'espoir d'une aussi agréable variété; il est entièrement consacré aux « verbes en *s* »; mais presque tous leurs temps et leurs modes s'y trouvent étudiés.

Et voici enfin une *Méthode de langue française* dont le premier livre s'adresse aux enfants de six à huit ans, disent les auteurs, donc aux élèves du cours préparatoire et à ceux de la première année de cours élémentaire, sans qu'il soit possible de séparer ce qui convient aux débutants de ce qui s'adresse à leurs camarades plus âgés. En fait, avec nos programmes concentriques, les maîtres sont amenés à répéter la deuxième année ce qu'ils ont enseigné la première. Or quelle pâture est offerte d'abord à l'écolier de six ans, puis à l'écolier de sept ans? En octobre, « les éléments du langage »; en novembre, « le nom »; en décembre, « l'adjectif »; en janvier, « le verbe »; en février et en mars, « la personne »; en avril, « le temps »; en mai, « le mode », avec « les compléments du verbe, les verbes transitifs et intransitifs »; en juin, « les compléments du verbe (suite), avec le complément indirect (y compris l'étude de l'article contracté) et le complément circonstanciel », le tout à grand renfort d'explications et aussi de définitions dont l'exactitude et la précision ne sont peut-être pas rigoureuses. Mais quel rapport toutes ces notions abstraites, — en dépit de l'effort tenté pour les rendre concrètes — ont-elles avec les programmes officiels? Et cette fois je ne parle plus seulement de ceux de la section enfantine et du cours préparatoire, mais de ceux du cours élémentaire lui-même.

*
* *

Car il est temps d'examiner d'un peu près ce que les instructions officielles prescrivent d'enseigner aux enfants de sept à neuf ans. Transcrivons donc :

« Langue française. — Notions premières données oralement sur le nom (le nombre, le genre), l'adjectif, le pronom, le verbe (premiers éléments de la conjugaison).

« Idée de la formation du pluriel et du féminin; de l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet.

« Idée de la proposition simple.

« 1° Exercices oraux : questions et explications, notamment au cours de la leçon de lecture ou de la correction des devoirs.

Interrogations sur le sens, l'emploi, l'orthographe des mots du texte lu. Épellation des mots difficiles.

« Reproduction orale de petites phrases lues et expliquées, puis de récits ou de fragments de récits faits par le maître.

« 2° Exercices de mémoire : Récitations de poésies d'un genre très simple.

« 3° Exercices écrits : Dictées graduées d'orthographe usuelle et d'orthographe de règles. Petits exercices grammaticaux de forme très variée. Reproduction écrite (au tableau noir, sur l'ardoise, sur cahier) de quelques phrases expliquées précédemment. Composition de petites phrases avec des éléments donnés.

« 4° Exercices d'analyse : analyse grammaticale (le plus souvent orale, quelquefois écrite). Décomposition de la proposition en ses termes essentiels.

« 5° Lecture à haute voix par le maître, deux fois par semaine, d'un morceau propre à intéresser les enfants. »

Il est facile de comprendre le but que se sont proposé les auteurs des programmes officiels : développer les bonnes habitudes de langage chez l'enfant par des exercices oraux analogues à ceux du cours préparatoire, mais adaptés à son âge ; susciter en lui le goût de la lecture en l'intéressant à de beaux récits, en lui faisant retenir de gracieuses poésies très simples ; l'amener, par des excercices écrits, à rédiger quelques phrases correctes, sans cependant exiger de lui une « composition française » prématurée, sans qu'il ait à élaborer un récit suivi ou une description ; lui enseigner l'orthographe usuelle ; enfin lui faire comprendre que tous les mots ne se ressemblent pas dans une phrase, que les uns sont plus importants que les autres, qu'ils se présentent sous des aspects divers, tout en restant les mêmes, et que ces aspects divers dépendent de la façon dont ils se relient les uns aux autres.

Il n'y a là rien qui dépasse les facultés de l'enfant, et cependant il y a de quoi l'occuper intelligemment pendant deux ans.

Or une première remarque s'impose : est-il nécessaire, pour obtenir les résultats escomptés, de mettre entre les mains du petit élève autre chose qu'un livre de lecture courante ? Je ne le crois pas. Réfléchissons en effet : des « notions premières données oralement sur le nom (le nombre, le genre), l'adjectif,

le pronom, le verbe (premiers éléments de la conjugaison); l'idée de la formation du pluriel et du féminin, de l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet, l'idée de la proposition », tout cet enseignement peut se donner sans le secours d'aucun manuel; il n'y faut que de l'intelligence, de la patience, une préparation minutieuse des leçons et la dictée de quelques règles sur un cahier spécial. L'élève, après cela, pourra se tirer à son honneur des exercices d'analyses, des dictées et des compositions de petites phrases prévues aux programmes.

Mais enfin le livre (grammaire, cours ou méthode de langue française) n'est pas proscrit; on peut même admettre que certains inspecteurs le recommandent à des maîtres ou trop âgés pour s'initier aux méthodes vraiment actives, ou trop inexpérimentés pour n'avoir pas besoin d'un secours étranger; le livre a, en outre, l'avantage de s'égarer moins facilement que le cahier, et, par la vertu de l'impression, de s'imposer plus impérieusement à l'esprit de l'élève.

Encore faut-il que les inspecteurs, dans les directions données au personnel, et les grammairiens, dans la confection de leurs manuels, s'inspirent directement des programmes. Or, que voyons-nous?

Ouvrons le *Bulletin de l'Instruction primaire* du département d'Indre-et-Loire, année 1898, n° 6, ou plutôt ne l'ouvrons pas, et, au-dessous du titre, lisons ces lignes suggestives : « Pour répondre au vœu émis par la plupart des conférences pédagogiques de novembre 1897, nous avons institué une Commission de directeurs et directrices d'écoles qui ont bien voulu revoir les programmes de 1887 et les modifier ou les compléter suivant les nécessités actuelles. » Ainsi se substitua, en Indre-et-Loire, à l'autorité du ministre, celle de l'inspecteur d'académie, sous la responsabilité de qui est publié le *Bulletin*, et, à l'avis du conseil supérieur de l'Instruction publique, celui d'une commission de directeurs et de directrices d'écoles nommée par l'inspecteur d'académie. Ai-je besoin d'ajouter que les programmes furent copieusement complétés, puisque aussi bien la commission en avait reçu mandat? Une savante répartition mensuelle prévoit l'étude de l'adjectif (combinée je ne sais comment avec celle du verbe) pendant les mois de janvier, février et mars.

Ce que l'autorité académique tolérait ou encourageait dans le centre de la France, était-il interdit ou déconseillé dans le Nord et dans le Midi? Évidemment non, et voici, à titre d'exemple, comment, à Marseille, on interprétait, deux ans auparavant, les programmes officiels :

« Cours élémentaire. 1er trimestre. — Étude du nom. Nom propre, nom commun. Genre et nombre. Verbe. Étude des trois personnes. Radical, terminaison, sujet, complément. Étude des termes constitutifs de la proposition. Exercices de lexicologie. Verbes auxiliaires.

« 2e Trimestre. — Suite de l'étude du nom. Règles générales. Exceptions. Adjectif. Genre et nombre. Règles d'accord.

« 3e Trimestre. — Les adjectifs déterminatifs. Les pronoms. Les quatre conjugaisons. Exercices sur le nom, l'adjectif, le pronom et le verbe.

« 4e Trimestre. — Revision. »

En toute sincérité, je ne crois pas que, dans les Bouches-du-Rhône, on ait demandé à l'enfant un effort plus exagéré que dans n'importe quelle autre région. Partout on a considéré les programmes officiels comme inexistants par eux-mêmes; seule l'interprétation locale valait, et l'interprétation locale, c'était celle d'un personnel fidèle aux traditions livresques, consciencieux, appliqué et craignant toujours d'être au-dessous de sa tâche en n'enseignant pas assez!

Un tel état d'esprit réagissait sur le choix des manuels. On avait été élevé dans le culte de Noël et Chapsal dont les qualités de méthode sont admirables, mais dont le dogmatisme mesquin est insupportable. On exigea donc des manuels de la nouveauté, puisqu'enfin on avait à appliquer des programmes nouveaux, et de la science, puisqu'on devait enseigner ce qu'on avait appris soi-même autrefois; on obtint des manuels où le désordre remplaça la méthode (voilà pour la nouveauté), et où les notions enseignées s'encombrèrent de distinctions, de subtilités et de complications nouvelles (voilà pour la science).

Prenons une *Méthode de Langue française* spécialement destinée au cours élémentaire, déclarent à la fois les auteurs et les éditeurs. Voici, depuis la 28e jusqu'à la 35e, les leçons que nous y trouvons pour le mois de janvier : « L'objet du verbe.

Complément direct ou indirect. L'article contracté. Verbe transitif et intransitif. Revision. La première personne. La deuxième personne. La troisième personne. » Sommes-nous assez loin des programmes qui, certes, ne prévoyaient pas l'enseignement du complément d'objet aux enfants de sept à huit ans, et se bornaient aux « premiers éléments de la conjugaison », à « l'accord du verbe avec le sujet »? Nous pouvons feuilleter la plupart des manuels les plus répandus: nous y trouverons une abondance et une complexité de matières en contradiction formelle avec les instructions officielles, quelles que soient d'ailleurs les qualités particulières — ou les défauts — de chacun de ces ouvrages.

Mais, objectera-t-on peut-être, la nécessité pour les enfants de parler et d'écrire à peu près correctement impose un enseignement moins sommaire que celui dont les programmes donnent le plan un peu vague. — Remarquons tout d'abord que les programmes si décriés attachent une importance de premier ordre aux exercices de vocabulaire et d'élocution qui habituent l'enfant à trouver facilement les mots et les tours de phrases nécessaires pour exprimer sa pensée et comprendre celle d'autrui; en outre, les exercices de dictées et d'analyses, la « composition de petites phrases avec des éléments donnés », prouvent que les auteurs se sont préoccupés d'assurer à l'élève une orthographe et un style corrects, sans toutefois lui infliger l'exercice de la « composition française » manifestement supérieur au développement de ses facultés. De sept à neuf ans, on ne compose pas; on rédige, avec le moins de fautes d'orthographe possible, quelques phrases de son cru. Et c'est encore une erreur de beaucoup de maîtres de vouloir devancer l'âge prescrit pour aborder les exercices de narration et de description, avec ou sans plans!

On avait parfaitement compris, il y a trente ou trente-cinq ans, que le meilleur moyen d'enseigner le français à l'enfant, c'est d'abord de parler soi-même correctement devant lui et de le faire parler le plus possible; en vain les auteurs de manuels promettent-ils à l'élève du cours préparatoire que, quand il saura bien sa grammaire, « il ne fera plus de fautes », il en fera, — et d'énormes — même s'il sait par cœur tout le contenu du

volume qu'on lui met imprudemment entre les mains ; il n'en fera presque plus, s'il vit avec des personnes s'exprimant simplement et correctement, qu'il retienne ou non règles et paradigmes. Il sera vers dix ans capable d'écrire facilement une petite page de français sur un sujet convenant à son âge, de préférence « une histoire », si les exercices d'assouplissement de la phrase prévus aux programmes ont été exécutés consciencieusement et conduits intelligemment, sans aucune prétention à la « composition française ». Pour réussir dans l'enseignement du français au cours préparatoire et au cours élémentaire, il faut peu de grammaire, mais beaucoup de bon sens, d'ingéniosité à faire parler l'enfant, et une excellente tenue de langage. Tout le reste est verbalisme, pédantisme et rappelle, par l'étrangeté impressionnante de la terminologie technique, la cabale et la sorcellerie. Au cours élémentaire, le complément d'objet, direct ou indirect, me semble une formule magique, ennuyeuse et vaine.

Tenons-nous-en donc aux programmes officiels qui se contentent, dans les deux premiers cours, de préparer l'enfant au travail plus réfléchi et plus abstrait du cours moyen ; mais n'imposons pas à l'écolier de huit ans la besogne judicieusement prescrite pour l'âge de dix ans. Contrairement à ce que l'on croit d'ordinaire, nous gagnerons du temps à ne pas nous presser et nous récolterons une moisson meilleure en ne forçant pas le printemps à nous donner le blé de l'été. S'il faut, pour cela, sacrifier la *Grammaire des tout petits* et la *Méthode de langue française* « spécialement destinée au cours élémentaire », eh bien ! sacrifions-les, ou mieux même, réservons-les pour le cours moyen, à condition toutefois qu'elles n'en dépassent pas le niveau.

*
* *

En effet, là encore, les programmes sont moins ambitieux que les auteurs de manuels à l'usage des débutants. Voyez plutôt : « Grammaire élémentaire. — Les dix parties du discours. — Conjugaisons. — Notions de syntaxe.

« Règles générales du participe passé. — Notions sur les familles de mots ; les mots dérivés et composés. — Principes de la ponctuation.

« Exercices d'analyse, analyse grammaticale, surtout orale. — Analyse logique, bornée aux distinctions fondamentales. »

Il est clair qu'en 1887 on voulait réagir contre l'abus de l'enseignement grammatical et qu'on limitait à l'indispensable les notions exigées des candidats au certificat d'études. N'oublions pas, en effet, que la sanction du cours moyen, c'est l'examen du certificat d'études et que, dès lors, la perspective d'échecs possibles réagira de façon inéluctable sur l'enseignement du maître.

Or, avant l'année 1918, les épreuves de français consistaient en une dictée d'orthographe de quinze lignes au plus, avec cinq questions au maximum relatives à l'intelligence du texte, et une rédaction d'un genre simple portant soit sur l'instruction morale ou civique, soit sur l'histoire et la géographie, soit sur les notions élémentaires de sciences avec leurs applications.

Avouons-le : il n'en fallait pas davantage pour ruiner le libéralisme admirable des programmes. Une dictée de quinze lignes où peuvent se cacher les pièges les plus savants, un questionnaire où vous sont tendues cinq chausse-trappes, une rédaction où il suffit d'une erreur sur le nombre de chambres des cours d'appel, ou sur la date des traités de Westphalie, pour être honteusement refusé! Vite étudions nos manuels, et non pas certes les premiers manuels venus, mais les plus bourrés de faits, de règles, d'exceptions, de remarques et d'observations de toutes sortes. Ouvrons l'école à sept heures du matin; fermons-la à sept heures du soir, et intoxiquons-nous de science pure!

Sans doute de sages inspecteurs calmèrent parfois ce zèle indiscret, rassurèrent leur personnel, s'attachèrent à ne choisir, pour les examens, que des sujets adaptés à l'âge et à l'intelligence moyenne des candidats. Mais les instituteurs gardèrent quand même la terreur d'une malechance possible, celle aussi du changement de résidence de leur inspecteur, et recoururent aux manuels qui leur offrirent, sous le volume le plus réduit, le plus de substance apparente.

Il arriva d'ailleurs — les programmes spéciaux en font foi — que certains inspecteurs furent mal inspirés; dans les Bouches-du-Rhône, il n'est que trop certain qu'on connut des analyses logiques austères, quoique « simplifiées », et qu'en Indre-et-

Loire, les « remarques particulières sur certains verbes des quatre conjugaisons » durent faire passer de mauvaises heures aux petits Tourangeaux. On a publié, à maintes reprises, des textes de sujets donnés aux candidats de onze ou douze ans et dont il n'y avait pas toujours lieu de s'enorgueillir. Il faut reconnaître que longtemps le grand ennemi des programmes a été le certificat d'études.

Mais deux faits importants se sont produits : d'une part, l'examen a été réformé en 1917; d'autre part, une nouvelle nomenclature grammaticale a été fixée par arrêté ministériel du 25 juillet 1910.

La réforme de 1917, unanimement approuvée en ce qui concerne les épreuves de français, est suffisamment connue : la dictée ne comportant que des mots usuels ne peut avoir plus de dix lignes, et n'est suivie que de quatre questions au plus (explication d'un mot, d'une expression ou d'une phrase, analyse d'un mot ou de plusieurs mots); quant à la rédaction, elle doit permettre aux enfants « de dire naïvement, en français et sans désordre, ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent et ce qu'ils pensent sur un sujet ».

D'ailleurs, soyons équitables et disons que cette innovation n'est qu'un juste et nécessaire retour à l'esprit des programmes de 1887; un maître serait donc désormais inexcusable s'il invoquait, pour ne point appliquer ces programmes les conditions actuelles de l'examen du certificat d'études.

Quant à la simplification de la nomenclature grammaticale, on pourrait croire que déjà elle avait facilité la tâche des instituteurs et calmé leurs frayeurs de l'examen. Mais, si louables qu'eussent été les intentions de cette réforme, les résultats s'étaient trouvés déconcertants.

Qu'avant 1910, par la faute de maîtres trop zélés, d'inspecteurs trop méticuleux, d'éditeurs trop enclins à favoriser les défauts de leur clientèle, la grammaire fût devenue un labyrinthe inextricable, qu'à force d'arguties et de subtilités les auteurs de manuels fussent arrivés à se contredire entre eux de telle sorte qu'à l'intérieur de la même école, l'élève était exposé à apprendre au cours moyen le contraire de ce qu'on lui avait enseigné au cours élémentaire, que des échecs, bien ailleurs qu'à l'examen

du certificat d'études, se fussent produits par suite de divergences doctrinales, si l'on peut dire, entre le candidat et tel ou tel membre du jury, c'est ce que personne ne contestera, et, lorsqu'une refonte de la nomenclature grammaticale fut proposée au Conseil supérieur de l'Instruction publique, le rapporteur ne manqua pas de tirer argument de l'imbroglio dont on n'arrivait pas à sortir. Il dénonça éloquemment « la confusion et le désordre d'une nomenclature flottante : le même fait grammatical recevant des noms différents qui tantôt s'ajoutent et tantôt s'excluent, comme *nom* et *substantif*, verbes *transitifs* ou *actifs*, *intransitifs* ou *neutres*, *pronominaux* et *réfléchis*, *compléments de vingt noms différents*... ». Et tout le monde d'applaudir.

Mais la lecture de l'arrêté déçut : on n'y trouva qu'une liste de termes dont aucun n'était expliqué et qui, pourtant, n'étaient pas tous en usage dans l'enseignement primaire. Un maître pouvait appeler article indéfini ce que son collègue appelait article partitif et complément ce qu'un autre désignait sous le nom d'attribut; mais il était obligé de renoncer aux quatre conjugaisons traditionnelles et de se familiariser avec les trois nouveaux groupes aussi conventionnels, aussi mal adaptés aux réalités déconcertantes de la langue, que leurs rivaux déchus.

Une circulaire, il est vrai, accompagnait l'arrêté; mais elle avait surtout pour but de ménager les susceptibilités des maîtres et de laisser à chacun le libre choix des méthodes. Et voilà qu'on y découvrait des termes — et des termes essentiels — comme ceux de verbes *transitifs* et *intransitifs*, de compléments *d'objet* et de *circonstance* dont l'arrêté ne faisait pas mention! Pourquoi cette omission initiale? Parce que « en raison du jeune âge des enfants, on avait dû renoncer à trouver une classification qui distinguât partout la forme et le sens ». Et cependant, jusqu'en 1910, on avait cru indispensable de ne pas confondre les verbes *transitifs* et les verbes *intransitifs*. La circulaire autorisait bien les maîtres à faire cette distinction « s'ils la jugeaient utile », mais « lorsqu'ils se trouveraient en présence d'élèves plus âgés.... Rien n'empêchera le professeur, spécifiait-elle expressément, d'expliquer qu'il y a un complément direct et indirect indiquant *l'objet* de l'action et des compléments de *circonstance* qui marquent le lieu, le temps, la manière, etc.... »

Mais dans quel cours pouvait-on aborder de tels problèmes? Qu'était-ce au juste que ce complément d'objet dont beaucoup entendaient parler pour la première fois? Le même verbe pouvait-il avoir plusieurs compléments d'objet? Ces questions furent certainement posées en haut lieu; car une note officielle du 20 mars 1911 s'étonna de cette incertitude du personnel : la circulaire de 1910 ne déclarait-elle pas que les nouvelles appellations officielles « servaient à désigner des formes et des fonctions » et n'étaient pas « des appellations de sens »? « Par complément direct, ajoutait-on nettement, il faut entendre le complément construit sans préposition, par complément indirect le complément construit avec préposition. »

De telles précisions ne firent que redoubler l'embarras des maîtres; car enfin le mot *jour* était-il purement et simplement complément direct dans ces deux phrases : *J'emploie le jour à lire*, et *je ne lis que le jour?* Si oui, quelle équivoque, et quel peu de profit pour l'élève à ne voir qu'une ressemblance évidente là où il semblerait indispensable qu'il saisît une différence essentielle! Si non, quelles appellations grammaticales appliquer à chacun de ces deux cas particuliers? Sans doute, on rappelait que « les appellations de formes sont seules obligatoires, les appellations de sens étant laissées à la liberté des professeurs ». Mais cette liberté même — les maîtres s'en rendaient parfaitement compte, — devait aboutir à la confusion, au désordre, à l'anarchie.

Et de fait, il plut des manuels où les contradictions s'étalèrent, où les opinions s'affrontèrent sans le vouloir, et où l'écolier indifférent apprit au cours moyen le contraire de ce qu'il avait appris au cours élémentaire. Certains grammairiens donnèrent le nom de *complément* à toute espèce de mot « complétant l'idée » exprimée par un autre mot. L'adjectif, l'adverbe — pourquoi pas l'article? — devinrent ainsi des compléments, quoique la circulaire de 1910 insistât sur « la nécessité de n'employer qu'un seul terme pour désigner un seul fait grammatical », et quoique l'adjectif complément fût en même temps épithète. Et pourtant entre l'adverbe complément et le nom complément, il y avait au moins une différence de construction utile à signaler.

La question des verbes transitifs et intransitifs, auxquels per-

sonne ne se résigna à renoncer, ne resta pas moins obscure. Puisque les mots *transitif* et *intransitif* marquent une distinction de *sens* et les mots complément *direct* et *indirect* une distinction de forme, il n'était plus possible de définir le verbe transitif « celui qui a un complément direct ». Cependant bon nombre de manuels s'en tinrent à ce critérium commode. Mais les autres plus logiques voulurent que le verbe transitif fût celui qui a un complément d'objet et le verbe intransitif celui qui n'en a pas. Hélas! il fallut alors définir le complément d'objet ou tout au moins enseigner à l'enfant l'art de le reconnaître. Pour le définir, on aurait été obligé de montrer comment l'action passe du sujet sur l'objet — passage déjà mystérieux en son essence — et comment l'objet embrasse à la fois la chose et la personne s'opposant au sujet ou au contraire ne désigne que la chose à l'exclusion de la personne, ou la personne à l'exclusion de la chose. Il aurait fallu expliquer que le verbe *penser* est nécessairement *transitif* parce que toute pensée a nécessairement un objet, et que le verbe *éprouver* est nécessairement *intransitif*, puisque le plaisir ou la douleur qu'on éprouve restent nécessairement attachés au sujet et ne peuvent passer sur l'objet. Ç'eût été là de la haute et dangereuse métaphysique.

On se borna donc à des constatations simplistes, mais contradictoires entre elles, et chacun interpréta comme il lui plut les mots compléments *d'objet* et de *circonstance*. Dans cette phrase : *Je donne de l'argent aux enfants pour leurs petits achats*, les uns virent trois compléments d'objet, les autres deux, d'autres encore un seul.

Sur les compléments directs et indirects eux-mêmes, l'incertitude fut permise. Car dans une phrase comme celle-ci : *Ces deux frères se sont nui*, il semble bien que la circulaire de 1910 et la note officielle de 1911 exigent qu'on appelle *se* complément direct? Mais quel grammairien osera adopter cette opinion, se condamnant ainsi à ne plus pouvoir enseigner les règles d'accord du participe?

On comprend dès lors le trouble jeté dans l'enseignement par l'introduction de la nomenclature grammaticale de 1910. Seuls les ennemis de la grammaire eurent lieu de se réjouir; mais les ennemis de la grammaire sont aussi, sans s'en douter, les

ennemis de la langue française; s'il est mauvais d'encombrer de notions inintelligibles et fastidieuses l'esprit de l'enfant, il est indispensable de lui faire connaître exactement les règles d'accord des mots entre eux et des propositions entre elles, en quoi consiste essentiellement la grammaire. Or le fait-on? Oui, dans les premiers cours, alors que le moment propice n'est pas encore arrivé; non, dès que l'élève commence à raisonner de son chef sur les réalités qui l'entourent. Il est triste d'avoir à constater, au cours supérieur, la disparition à peu près complète de l'enseignement de la grammaire.

Disparition à peu près complète? Oui, certes, et je n'en veux pour preuve que l'inanité des réponses obtenues aux examens du brevet élémentaire, du brevet supérieur, des divers certificats à l'enseignement dans les écoles primaires supérieures et les écoles normales, lorsqu'on pose aux candidats les questions les plus simples, celles pour lesquelles il n'y a qu'une réponse possible, et qui seraient de mise à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires. Reconnaître un attribut, un verbe pronominal ou impersonnel, distinguer le présent d'un verbe passif et le passé composé d'un verbe de voix active conjugué avec l'auxiliaire *être*, saisir la différence exacte qui existe entre une conjonction, un adverbe et une préposition, sont de réelles difficultés pour beaucoup de candidats aux fonctions d'instituteur et de professeur. Et cependant, ce sont là des données essentielles sans lesquelles on ne peut prétendre à une connaissance simple et raisonnée de la langue.

Mais on se persuade volontiers que la grammaire est un ensemble de notions et de procédés propres à débrouiller l'esprit des petits enfants; on conjugue les verbes comme on fait du maniement d'armes, en vue d'un assouplissement intellectuel qu'il serait ridicule de prolonger au delà de la douzième année. Et de la sorte on se condamne à ignorer le français.

*
* *

Cependant les programmes, les sages programmes, ceux qui mettent chaque chose à sa place, chaque chose en son temps,

notent pour le cours supérieur, de onze à treize ans : « Étude de la proposition et des principales sortes de propositions. Fonctions des mots dans la phrase. Principales règles relatives à l'emploi des mots et à la concordance des temps. Cas difficiles que présente l'orthographe de certains noms, pronoms, adjectifs, verbes irréguliers.... Exercices d'analyse : questions d'analyse grammaticale, à propos de cas difficiles rencontrés dans la lecture; exercices oraux d'analyse logique. »

N'est-il pas évident que, loin de déconseiller l'étude de la grammaire, ils en réservent les difficultés pour le seul cours où il y ait intérêt à les étudier, pour celui qui mène tout droit à la conquête du brevet élémentaire, puisqu'enfin ce premier examen de capacité ne comporte que des épreuves tirées des programmes du cours supérieur? Mais on se contente en général d'y compléter la liste des exceptions, des irrégularités, des inutilités, dont les cours précédents avaient déjà donné la nausée. L'étude des verbes irréguliers sévit. Quant à l'étude de la phrase, quant aux raisons qui justifient l'emploi de tel ou tel mode, de tel ou tel temps, dans tel ou tel cas, il n'en est que bien rarement question.

A propos de la concordance des temps, un manuel très répandu se contente de cette règle : « Quand une proposition a une subordonnée au subjonctif, le temps du subjonctif dépend du temps de la principale. » Un autre précise davantage : « Si le verbe de la principale est au passé de l'indicatif, ou au conditionnel, on emploie l'imparfait du subjonctif. » Mais dans quel manuel en faveur trouvez-vous, avec leur application précise, les règles actuelles qui découlent de cette remarque excellente de M. Clédat : « La langue française est en train de perdre l'imparfait du subjonctif, et, du même coup, le plus-que-parfait, qui contient un auxiliaire à l'imparfait. Quand cette évolution sera accomplie, il n'y aura plus, au subjonctif, que deux temps pour correspondre aux dix temps de l'indicatif. Déjà, dans la langue courante, on remplace constamment l'imparfait du subjonctif par le présent, et le plus-que-parfait par le parfait. » Dans quelle mesure ce remplacement peut-il être admis ou encouragé? Rien qui réponde à cette question et à beaucoup d'autres de ce genre. Et pourtant, la connaissance de la langue ne réside-t-elle pas

dans l'étude raisonnée de ces notions aussi bien que dans celle des noms composés les plus rarement employés ?

Prenons les deux manuels auxquels je faisais allusion tout à l'heure : le premier s'adresse aux élèves des écoles primaires supérieures; le second fait suite à celui qui était destiné aux candidats au certificat d'études et semble bien avoir été écrit pour les élèves des cours supérieurs, des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures. Ni l'un ni l'autre n'étudient le problème très grave que soulève dans l'enseignement primaire l'analyse grammaticale du verbe à l'infinitif. Le premier indique bien que dans la phrase : « Je n'ai pas vu mourir mon père », le complément d'objet de *je n'ai pas vu*, c'est la proposition *mon père mourir* qui est « subordonnée infinitive ». Mais *mon père* n'est-il pas complément d'objet de *je n'ai pas vu* ? Si oui, quelle est la fonction du verbe *mourir* ? Si non, quelle est la fonction du nom *père* ? Car enfin, l'élève de l'école primaire n'a jamais entendu parler de proposition infinitive et il faudrait au moins lui expliquer que *père* peut et, sans aucun doute, doit être considéré comme le sujet de *mourir*. Quant au second manuel, la question n'est même pas indiquée par allusion.

En revanche, on y trouve ces axiomes déconcertants : « Il n'y a pas de règle absolue pour distinguer sûrement la proposition principale d'une phrase.... Il n'y a pas non plus de règle absolue pour distinguer une subordonnée d'une coordonnée.... » Pas de règle absolue ? Même au point de vue de la forme, abstraction faite du sens, puisqu'on distingue soigneusement les « appellations de formes » et les « appellations de sens » ? Alors, comment rendre compte de la structure de la phrase française, si les articulations qui consistent essentiellement dans les conjonctions ne fournissent pas d'indications suffisantes ?

Abus de la morphologie inutile et décevante, substitution de notions pédantesques à l'étude des lois réelles du langage, terminologie de plus en plus compliquée et abstraite, omission systématique des difficultés que présente l'analyse grammaticale, notamment dans ce qui touche à la syntaxe, voilà les défauts évidents des manuels, ceux qui rendent sceptiques les instituteurs sur la vertu de l'enseignement grammatical, ceux qui les déconcertent et les déroutent, ceux qui éloignent les candidats

d'une étude simple, raisonnée, pratique, propre à leur faire mieux comprendre et mieux construire, pour leur compte personnel, une phrase française.

Mais ces défauts des manuels ne sont-ils pas précisément le contraire des qualités que recommandent implicitement les programmes? Ceux-ci ne veulent-ils pas que l'on étudie avant tout « les fonctions des mots dans la phrase », les « principales règles relatives à l'emploi des mots et à la concordance des temps »? que dans les questions d'analyse grammaticale, on s'attache aux « cas difficiles rencontrés dans la lecture »? Alors, d'où vient cette levée de boucliers contre les prescriptions officielles, puisque le mal dont souffre l'enseignement du français, c'est précisément que la plupart des maîtres et des auteurs de manuels tiennent les programmes pour non existants? En saturant de grammaire les élèves des petits cours pour abandonner cette étude à partir du cours supérieur, on a fait exactement l'inverse de ce qui avait été prescrit en 1887. Tout le monde se plaint aujourd'hui des résultats médiocres obtenus dans l'enseignement du français. Qui sait si le simple retour à l'esprit et à la lettre des programmes ne suffirait pas pour amener un progrès appréciable? L'expérience vaut tout au moins d'être tentée.

La première condition, pour qu'elle réussît, ce serait d'abord d'imposer aux maîtres la connaissance de ces programmes dont on ne dit tant de mal que parce qu'on ne les a même pas lus. Il n'y aurait pas à cela grande difficulté; dans le cours de pédagogie des directeurs et des directrices d'écoles normales, une place de choix pourrait être réservée à cette étude, et, dans les épreuves pratiques de l'examen du certificat d'aptitude pédagogique, une question pourrait être obligatoirement posée aux candidats sur les matières qui doivent être enseignées dans tel ou tel cours de leur école.

Reste la question des manuels; on ne peut guère espérer que, dans les conférences pédagogiques, la suppression de ceux qui sont nettement contraires aux programmes soit votée facilement. Ce serait demander aux familles et aux municipalités des sacrifices pécuniaires excessifs, ce serait dérouter beaucoup de vieux maîtres attachés à telle ou telle méthode, à tel ou tel manuel; ce serait s'exposer peut-être à n'avoir plus de manuels du tout. Car

en est-il un qui s'adapte exactement aux programmes? Mais la suppression de tout livre au cours préparatoire pourrait être imposée d'office; ce serait déjà un grand progrès. On pourrait, d'autre part, interdire que, dans une école à plusieurs classes, on employât, d'une classe à l'autre, des manuels conçus sur des plans différents et se contredisant entre eux. Cela aussi serait capital. Enfin, puisque l'arrêté et les circulaires sur la nouvelle nomenclature présentent des imperfections et des lacunes, il serait sans doute possible de combler ces lacunes et de déterminer exactement le sens de chacun des termes admis officiellement. Il y aurait alors, dans l'enseignement du français, unité de doctrine, comme il y a unité de pratique dans l'usage courant et correct de la langue, et cette unité de doctrine ne porterait pas plus atteinte à la liberté des maîtres que la pratique des règles du langage ne porte atteinte à la liberté des gens cultivés qui s'y conforment.

*
* *

Et maintenant, peut-on conclure de l'inutilité, du danger même de réformer le plan d'études particulier du français à l'inutilité et au danger d'une refonte générale des programmes?

Je ne pense pas que personne songe à modifier de façon profonde l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture : que des méthodes et des procédés différents se disputent la faveur des maîtres, le fait s'est produit, se produira encore, et on ne peut que s'en réjouir : la discussion, c'est la vie; l'émulation, c'est le progrès. Il faut prendre garde, toutefois, que dans une école à plusieurs classes, le pauvre petit élève ne soit soumis, d'année en année, à des disciplines opposées qui le déconcertent et nuisent à son développement intellectuel; le rôle du conseil des maîtres, des directeurs, de l'inspecteur, consistera, avant tout, à concilier au mieux des intérêts de l'enfant les applications pratiques de doctrines divergentes, et à faire appel, pour calmer l'ardeur des néophytes ou combattre la routine, au devoir primordial de celui qui enseigne envers celui qui est enseigné.

En calcul et en arithmétique, le programme de la section enfantine, qui ne comporte que les éléments de la numération,

l'étude des dix premiers nombres et des quatre opérations sur des nombres de deux chiffres, ne peut vraiment soulever aucune protestation, à la condition que l'enfant saisisse toujours la réalité des nombres sur lesquels il opère. Au cours élémentaire, l'étude des tables d'addition et de multiplication, les règles générales des trois opérations sur les nombres entiers, la division bornée au nombre de deux chiffres au diviseur, les petits problèmes oraux ou écrits portant sur les sujets les plus usuels, les notions élémentaires de système métrique, tout cela ne s'adapte-t-il pas exactement à l'âge de l'enfant? Et le plus grand reproche que l'on puisse d'ordinaire adresser aux instituteurs, n'est-ce pas de compliquer et de surcharger cet enseignement si simple? Au cours moyen, que trouvons-nous? « La division des nombres entiers. Idée générale des fractions. Les fractions décimales. Application des quatre règles aux nombres décimaux. Règle de trois, règle d'intérêt simple. Système légal des poids et mesures. Problèmes usuels et exercices d'application. Solutions raisonnées. Suite et développement des exercices de calcul mental appliqués à toutes les opérations. » Que veut-on de plus d'un candidat au certificat d'études primaires? Mais aussi que veut-on de moins? Là encore il a fallu réprimer plus d'une fois le zèle du personnel qui perdait de vue des programmes si sobres et si pleins, si rationnels et si pratiques

S'agit-il du cours supérieur? il faut rappeler tout d'abord la nécessité de ne décerner le diplôme du brevet élémentaire qu'à des candidats vraiment capables de devenir des maîtres, et montrer que le brevet élémentaire était devenu, avant la guerre, par trop élémentaire. Quelques heureuses mesures de détail, prises récemment, contribueront sans doute à en relever le niveau. Mais là encore, les programmes pécheraient plutôt par défaut que par excès.

On a beaucoup jasé, dans les milieux hostiles à l'école publique, sur les prétendues exagérations de l'enseignement des sciences physiques et naturelles. Et, de fait, je crois bien avoir eu entre les mains des manuels aussi fâcheux dans leur genre que les « méthodes » de grammaire et de langue française dont j'ai parlé tout à l'heure. Mais, dans tous les cours, y compris les cours supérieurs, cet enseignement a pour titre : « Éléments

usuels des sciences physiques et naturelles (leçons de choses) », et ce n'est pas au moment où on proteste sans cesse contre « l'enseignement abstrait et livresque de l'école », qu'il est logique de s'en prendre aux leçons de choses, à la condition qu'elles soient vraiment des leçons de choses, simples, parlantes, persuasives. Aussi bien les programmes officiels sont-ils tellement élémentaires qu'ils suffisent à peine à amorcer l'enseignement agricole, industriel, professionnel qu'on réclame à grands cris.

Ne disons rien de l'histoire ni de la géographie; on se rappelle encore quelles protestations soulevèrent les réponses obtenues au premier examen des conscrits, lorsque des journalistes, qui avaient passé par les Lycées et les Facultés, s'indignèrent de l'ignorance de jeunes gens qui, depuis l'âge de onze ou douze ans bien souvent, avaient cessé d'entendre parler de Louis XIV et de Napoléon. Il est bien évident que les programmes, restreints à l'histoire de France, à la géographie de la France et de ses colonies, ne peuvent être allégés. Il reste peut-être à les appliquer de façon plus accessible, plus familière qu'ils ne le sont d'ordinaire.

J'imagine qu'on n'a rien à dire contre la « leçon de morale » du matin, qui n'est autre chose que le quart d'heure de recueillement nécessaire pour bien commencer la journée, ni contre la leçon d'instruction civique qui, d'après le programme, doit se borner à faire connaître de façon « très sommaire » avec les obligations et les droits du citoyen, l'organisation de la France. Cela aussi est une préparation à la vie.

Restent donc l'agriculture, le travail manuel, le dessin, la gymnastique, le chant. De l'agriculture, du travail manuel, du dessin, rien à retrancher, puisque l'orientation demandée pour l'enseignement est avant tout une orientation pratique et que ces trois disciplines mettent l'élève à même de devenir un meilleur agriculteur, un meilleur artisan, un meilleur ouvrier. La gymnastique? Elle consiste en jeux, en mouvements d'ensemble, en marches : n'avons-nous pas le devoir de veiller à l'entraînement physique de nos élèves, à un entraînement rationnellement compris, adapté au tempérament de l'enfant qui y est soumis et de nature à le fortifier et à l'entraîner en même temps qu'à lui

plaire? Quant au chant, bien rares sont ses adversaires et plus rares encore ceux de ses partisans qui savent en tirer tous les avantages éducatifs qu'il enferme.

S'ensuit-il de là que les programmes de 1887 soient pour l'année 1920 les meilleurs qui se puissent imaginer et que nous devions respecter, comme un monument intangible, l'œuvre de nos pères? Rien, certes, n'est intangible, et chaque génération apporte fatalement des aspirations différentes de celles de la génération précédente. Mais de l'une à l'autre il n'y a pas opposition : il y a modification. Or, ce qu'on doit au passé, c'est de le bien connaître, surtout quand on est tenté de le condamner. Je pense qu'en y regardant de près, on se rendra compte que les auteurs des programmes de 1887 avaient étudié avec soin la nature physique de l'enfant et avaient mesuré à son âge les notions qu'ils avaient décidé de lui inculquer. De surcharge, point. Parents, maîtres, éditeurs ont même trouvé les programmes si légers qu'ils les ont à l'envi alourdis démesurément et bien maladroitement.

Et maintenant, que veut-on faire? Les alléger? Les adapter aux nécessités présentes? Soit. Mais de quoi les alléger? Et comment les adapter? « L'objet de l'enseignement primaire, a dit M. Gréard dans une phrase sans cesse répétée et dont s'inspirent les instructions officielles de 1887, n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. » Les programmes actuels répondent exactement à cette nécessité. On cherche en vain ce qu'ils contiennent de superflu, et la plupart de ceux qui les attaquent indiquent ce qu'ils voudraient y voir figurer — notions pratiques de toute espèce, enseignement des réalités contemporaines, que sais-je encore? — mais passent sous silence ce qu'il en faudrait écarter. Autrement dit, ceux qui proposent des simplifications et des adaptations poussent à la surcharge, à la complication et à l'entassement des connaissances prématurées.

Songeons, en effet, que l'enfant quitte l'école à treize ans au plus tard. Bien souvent à douze et plus souvent encore à onze, au moins à la campagne. Est-ce de six à onze, douze ou même treize ans qu'on peut le préparer sérieusement à ses futures

fonctions d'homme, de citoyen, d'agriculteur ou d'ouvrier ? N'est-ce pas déjà beaucoup que de l'habituer à réfléchir, à raisonner sur les choses de son domaine et de son âge, tout en lui enseignant la lecture, l'écriture, le calcul, le français, les éléments des sciences usuelles, les principaux faits de l'histoire nationale, les notions les plus indispensables de géographie, un peu de dessin, un peu de chant — sans parler de l'éducation morale et civique, qui se dégage bien moins de l'enseignement oral que de l'atmosphère même de l'école et qui réside surtout dans la pratique courante de la justice, de la bonté, de la tolérance entre camarades? Ceux qui proposent de réformer l'enseignement savent-ils ce que c'est qu'une école mixte? Sont-ils allés, dans un hameau isolé, écouter l'institutrice qui s'ingénie à occuper simultanément des garçons et des filles de quatre à treize ans alors que la famille contrarie trop souvent l'œuvre de l'école par défaut de culture et surabondance de préjugés, parfois aussi par ignorance de la langue française? Est-ce à cette institutrice que vous allez demander de distribuer un enseignement pour ainsi dire professionnel? Songez à l'âge auquel lui échappent ses élèves; songez à la complexité de sa tâche, et avouez que le résultat sera déjà beau si elle arrive à enseigner toutes les matières prévues par les programmes actuels, et même un peu moins, si chacun de ses bambins sait, en quittant l'école, lire et écrire très couramment, de façon à suivre l'idée au lieu d'être arrêté par la difficulté graphique, s'il sait parler et écrire correctement le français usuel, s'il a pris le goût de la lecture, s'il résout sans peine les problèmes que pose le budget de chacun, s'il n'est pas entièrement ignorant des phénomènes de la nature, enfin s'il sait pourquoi la vertu est préférable au vice, et le bon citoyen au mauvais. Mais cela, c'est l'application pure et simple de nos programmes!

Que ce rendement soit insuffisant, à l'heure actuelle, pour la pratique de la vie telle que nous la comprenons, je n'y contredis pas — bien au contraire! Je suis persuadé qu'on arrivera dans quelques années à réaliser l'idéal encore vaguement entrevu, mais enfin entrevu, par ceux qui réclament des réformes. Mais est-ce chez l'écolier de six à treize ans que sera réalisé cet idéal? Non; ni le peu de temps consacré au travail scolaire, ni l'âge de

l'enfant ne permettent de le croire; l'enseignement des adolescents, seul, sans qu'il y ait lieu de refondre les programmes actuels de l'enseignement primaire élémentaire, relèvera le niveau intellectuel de la masse et réalisera l'adaptation aux nécessités de la vie moderne.

Aussi, en attendant que de douze à dix-huit ans, jeunes gens et jeunes filles viennent à l'école compléter leur rudiment de culture, conservons intacts nos programmes et veillons instamment à ce qu'ils ne soient pas alourdis ou « simplifiés » par des spécialistes, par des pédagogues de fortune, étrangers aux réalités de l'école, par tous ceux qui parlent de notre plan d'études sans le connaître et qui, au fond, exigent de l'école de demain un enseignement touffu, diffus et prétentieux qui aboutirait à une faillite désastreuse pour le pays.

André Fontaine.

Les Écoles primaires supérieures
et le recrutement des Écoles normales.

En matière de réforme des Écoles normales la question pédagogique est la plus importante, mais n'est pas la seule à résoudre. Il y a aussi celle du Recrutement. Pour les Écoles normales de garçons, les seules qu'elle intéresse vraiment, elle se pose de la sorte : recrutement raréfié, partant médiocre. Peut-être est-ce surtout de cette préoccupation que s'inspire le projet des directeurs et directrices d'Écoles normales dont voici la conclusion : « l'École normale fera suite à l'École primaire. Les études y dureront au moins quatre ans ». La suppression de l'intermédiaire primaire supérieur apparaît en effet à quelques-uns comme le remède véritable à la crise du recrutement : la gratuité des études dès la sortie de l'école devant amener à l'École normale ceux que rebute actuellement le coût des études préparatoires.

Je crains que cette solution, qui ne va pas sans inconvénients pédagogiques, soit assez inopérante parce qu'elle n'envisage qu'un des éléments du problème et non pas même le plus important.

Formulée dans le vocabulaire du travail la question du recrutement est celle-ci : on manque, pour le métier d'instituteur, de main-d'œuvre qualifiée. Or, qu'est-ce qui régit les conditions de la demande dans le domaine du travail, qui englobe la profession d'instituteur comme toute autre profession ?

J'y verrais pour ma part, outre l'élément spécial de la vocation deux facteurs économiques et deux facteurs psychologiques :

1° A la base, et essentiellement, les conditions de l' « offre ».

2° Le coût de l'apprentissage.

3° Le « prestige » de la profession.

4° L'effort qu'on suppose qu'elle exige.

Voyons comment ces facteurs jouent en ce qui concerne la profession d'instituteur, et si le remède proposé à la « crise du recrutement » correspond véritablement à ses causes.

*
* *

D'abord les conditions de l' « offre » : en langage de fonctionnaires, traduisons : la question des traitements.

A un certain niveau social, la science pure n'étant point de mise pour les individus, on conviendra qu'on fait un métier pour gagner sa vie, pour la gagner le mieux possible, et qu'il est tout naturel d'être pour une grande part déterminé dans son choix par les conditions de l' « offre ». Or, il faut avouer que l' « offre » du budget de l'Enseignement primaire a été absolument insuffisant depuis de longues années : en 1910, pour prendre une période d'équilibre économique, un instituteur stagiaire touchait exactement 87 fr. 07 par mois. Ce salaire n'étant pas, à la même époque, celui même d'un manœuvre, comment s'étonner que le recrutement se soit peu à peu tari ? Quand on a vu les « misères » (je dis bien : les misères), créées par cet état de choses parmi les débutants urbains, on s'étonne seulement que la crise n'ait pas été plus grave encore.

Le recrutement des Institutrices a baissé moins vite à salaire égal, parce que, sur le marché général du travail, la main-d'œuvre féminine est cotée moins cher ; parce que le mari apporte toujours un métier dans le ménage, la femme pouvant alors se contenter d'un salaire d'appoint, tandis que la réciproque n'est pas nécessaire (est-elle même désirable) ? Enfin parce que, de plus en plus, le salaire masculin tend à devenir celui d'un « chef de famille », et non celui d'un individu, revendication des plus justes, à mon sens, moralement et socialement, mais qui ne joue pas de la même façon pour les salaires féminins, à cause d'une différence profonde dans notre conception du rôle familial pour l'homme et pour la femme.

En somme, le métier d'instituteur ne payant pas son homme,

la main-d'œuvre s'est ici raréfiée, et spécialement la main-d'œuvre qualifiée, la seule qu'il faille chez nous. C'est là la cause essentielle de la crise du recrutement masculin dans l'enseignement pendant ces vingt dernières années.

Vers quelles carrières s'en vont les jeunes gens qui désertent l'enseignement? Vers les carrières industrielles et commerciales qui offrent de plus gros salaires et de plus grandes possibilités d'avenir. Le remède essentiel à la cause essentielle de la crise est donc clair : relever les traitements pour qu'ils fassent équilibre à la concurrence du monde économique.

Or, il semble bien que certains pensent moins à soutenir cette concurrence qu'à l'esquiver.

Les uns supprimeraient presque la question des traitements : J'ai entendu exprimer par des administrateurs, l'opinion que ce n'était pas là du tout la question véritable. J'en retrouve l'écho dans cette phrase de l'Inspecteur d'Académie des Basses-Alpes (*Revue pédagogique* de novembre 1919) : « Le relèvement seul du traitement n'améliorera pas de beaucoup la situation actuelle, mais le jour où les Cours supérieurs des Écoles communales pourraient reprendre la préparation des candidats, j'estimerais la cause gagnée. ».

Les autres en reconnaissent les causes et les conséquences, en voient même le remède, mais doutent que ce remède puisse jamais être appliqué. Si considérable qu'on suppose son effort, jamais l'Université, disent-ils, n'arrivera à contre-balancer les gros salaires de l'industrie et du commerce.

Pourquoi cela? Pourquoi donc l'État serait-il le seul patron qui fasse mal ses affaires? Chargé d'harmoniser entre eux les services nationaux qu'il centralise, ne pourrait-il demander à un impôt frappant les bénéfices des patrons producteurs et commerçants de quoi payer plus largement le personnel enseignant *qui forme le personnel industriel et commerçant.*

D'autres enfin se disent : Si l'élément urbain (urbain d'origine ou formé dans des écoles urbaines), connaissant de plus gros appointements, abandonne l'enseignement, recrutons à la campagne, marché traditionnel des bas salaires : « Vous trouvez les traitements des instituteurs insuffisants ? me disait un Inspecteur primaire. Il y aura toujours bien dans nos campagnes de bons

petits paysans qui s'en contenteront. » Il s'agit seulement de leur éviter les tentations et d'en faire des normaliens, liés par un engagement décennal, avant qu'ils sachent du monde économique autre chose que leur village. Éloignons-les donc des E. P. S. qui ouvrent des carrières variées, industrielles et commerciales, et n'envoient à l'École normale que leur rebut, et, de l'École primaire, introduisons-les directement à l'École normale.

J'avouerai tout de suite que je n'aime pas beaucoup ce qui limite les « possibilités » d'un être humain, et que le procédé me rappelle de trop (qu'on me le pardonne), celui du « petit séminaire » fournisseur du « grand ». Ne biaisons pas pour fournir ses maîtres à l'enseignement; s'il faut balancer les salaires de l'industrie par de plus forts traitements, sacrifions notre argent, non la liberté des élèves qui nous ont été, depuis l'école primaire, « confiés ».

Quant à croire, d'ailleurs, qu'en recrutant parmi les paysans on pourra échapper à cette solution, *c'est une simple illusion*. La guerre a opéré une révolution financière dont les effets les plus sensibles, du moins les plus généralisés, se sont produits à la campagne même : la main-d'œuvre à bon marché n'existe plus, et pas davantage dans la « paysannerie » que dans les faubourgs fiévreux peuplés d'usines.

Avant la guerre, dans un pays tout rural comme la Beauce ou la Normandie, les Écoles normales n'emplissaient pas leurs cadres malgré les avantages divers accordés par les municipalités pour aider au recrutement (fortes indemnités, logements confortables, etc.). Au contratre, le Limousin, la Creuse, la Charente, fournissaient d'assez gros contingents de candidats : C'est qu'en Beauce et en Normandie, pays riches, de grosse culture, et dont le régime locatif est le fermage, la terre retenait à elle par un gros rendement, ceux qui la cultivaient, et le métier d'instituteur était tenu en pauvre estime. Le Limousin, pays plus pauvre, aux cultures morcelées, est encore une région de petite propriété et de « métayage »; or, le métayage, qui impose aux colons l'obligation de familles nombreuses, leur laisse par contre une part réduite de bénéfice. Le taux de vie était très bas ici avant la guerre, et l'enseignement y apparaissait comme la carrière idéale.

La guerre a ébranlé le système du métayage. Là où il subsiste, il recrute difficilement une main-d'œuvre agricole raréfiée, qu'il juge fort onéreuse, et le colon préfère, dans bien des cas, garder ses fils sur l'exploitation. La terre a pris une plus-value hors de proportions avec l'augmentation des traitements d'instituteur : je viens de voir monter à deux cent mille francs la vente aux enchères, en Normandie, d'une propriété mise à prix à quarante mille, et qui n'aurait pas même atteint ce dernier prix en 1914. Un métayer du Confolentais, sur une terre de moins de 20 hectares, s'est fait, de son propre aveu, 16 000 francs net en 1918. La guerre a unifié le taux de vie dans des régions auparavant très différentes. Il faut bien penser que mêmes effets viendront tôt ou tard des mêmes causes : un traitement de début d'instituteur n'est pas fait pour éblouir *a priori* un paysan qui a vendu sa paire de bœufs 7 000 francs.

Chiffres en mains, je vois que, dans le Confolentais comme en Normandie, les prix des produits agricoles ont quintuplé depuis 1914. Si le coût de la vie a triplé en France depuis cinq ans, il n'a pas suivi cette progression pour la campagne qui consomme peu. La divergence entre les ressources et les dépenses a donc atteint ici son maximum, et a constitué dans les milieux ruraux, favorisés d'ailleurs par une législation fiscale exceptionnelle, un état d'aisance et des réserves monétaires jusque-là inconnus. La classe sociale frappée par la vie chère, ce n'est pas celle des paysans, mais celle des employés, et c'est ici plutôt que là qu'il faudrait, de ce point de vue, chercher les familles « peu aisées » dont les enfants seront volontiers instituteurs.

Qu'est, à côté de cet enseignement par les faits, la responsabilité d'une E. P. S. ?

Les traitements sont-ils suffisants pour contre-balancer ces facteurs économiques de la crise du recrutement ? C'est une autre question à étudier, mais il importe en tout cas qu'ils le deviennent ; car leur état prolongé d'infériorité excessive fut certainement avant la guerre le point de départ de la crise du recrutement.

*
* *

Le coût de l'apprentissage, second facteur de la « demande » professionnelle, doit être envisagé de deux façons : dans son rapport avec les avantages que la situation procure; puis dans son rapport avec les ressources familiales de l'apprenti.

Trop souvent on ne tient compte, en parlant de la crise du recrutement, que de cette deuxième considération. La première cependant, est d'importance : il ne suffit pas que l'apprentissage d'une carrière ne coûte rien, ou coûte peu de chose, pour qu'on s'y précipite : il faut encore que la profession assure des ressources intéressantes. Une dépense pour apprentissage est un « placement »; on veut avant tout faire un bon placement, surtout puisqu'il s'agit de « l'enfant ». D'ailleurs, les milieux moyens qui, de façon ou d'autre, fourniront le recrutement de l'instituteur ont en général le moyen de faire cette avance. L'économie y est de tradition et les familles ne sont pas si rares qui font pour leur fils un emprunt remboursable par lui-même, quand il s'agit de lui donner une « bonne situation ». En cela encore la question des traitements reste donc déterminante.

On envisage plus volontiers l'autre aspect de la question, et l'on rejette sur le recrutement par les E. P. S., la raréfaction des Normaliens : elles écartent, dit-on, de l'accession à l'E. N. les fils de vrais paysans « trop peu aisés » pour payer des frais de pension.

Remarquons que le coût des études préparatoires dans leur forme actuelle est le même pour les filles et pour les garçons. Pourquoi les contingents masculins sont-ils seuls à baisser si rapidement?

D'ailleurs, avions-nous le monopole de la préparation aux Écoles normales? Les Cours complémentaires et les Cours supérieurs n'existent-ils pas dès aujourd'hui, les premiers dotés de plus de bourses dans certaines régions, que les familles n'en demandent?

Enfin, pour touchant que soit le thème du « pauvre paysan », il faut se résigner à l'abandonner parce qu'il n'a plus qu'une valeur de légende : Au prix d'un bœuf, et même d'un œuf, je

suis tranquille sur l'état financier des campagnes. Dans la région de très petite culture où je me trouve, grevée par le métayage et par des procédés assez rudimentaires de culture, l'internat de l'E. P. S., de recrutement rural pour ses neuf dixièmes, est passé de 60 inscriptions en 1914 à 150 en 1919. Le même fait s'est produit presque partout, et surtout sensible, je le répète, dans les E. P. S. rurales. A le supposer moins accentué dans les écoles de garçons, n'y a-t-il pas là toutefois une indication suffisante, et l'espoir d'un assez large recrutement des Écoles normales par les E. P. S. (si, je le répète, la question des traitements est solutionnée de façon satisfaisante?). Est-il même désirable, d'un point de vue d'intérêt national, d'enlever à la terre, pour les donner à l'enseignement, un plus grand nombre de ses fils quand on se plaint de leur exode vers le fonctionnarisme et vers l'industrie?

D'ailleurs le projet de M. le Directeur de l'enseignement primaire prévoit pour les « cours normaux » d'enseignement primaire supérieur, des « bourses entières » qui pourront tout aussi bien assurer aux élèves la gratuité des études à l'E. P. S. qu'elles le feraient à l'École normale ou dans les Cours supérieurs de l'école primaire.

*
* *

En réalité l'idée n'est pas dénuée de justesse, si on n'en fait pas un système exclusif, de s'adresser aux paysans pour augmenter le nombre des candidats à l'enseignement. Mais la question n'est pas dans l'état de leurs ressources; elle est dans leur mentalité.

D'une part, ils ne connaissent d'effort, de par leur métier, que l'effort physique, et jugent des autres professions d'après cette conception particulière. Comme l'instituteur ne pioche ni ne laboure ni ne bat au fléau dans la grange, « il ne fait rien »; ce sera un bon métier pour le « petit », surtout pour la « petite », même s'il n'est pas très bien payé.

D'autre part la profession d'instituteur a, dans quelques régions encore du moins, un certain prestige. Prestige moral

confusément senti peut-être : mais aussi prestige matériel qui vient de ce que, avec des ressources moindres, l'instituteur s'habille mieux, se loge mieux, a l'apparence extérieure d'un bien-être plus grand.

Ce sont là les facteurs psychologiques qui ont surtout entraîné vers les Écoles normales de nombreux candidats ruraux : parce que, même enrichie par la guerre, la campagne a relativement peu modifié son genre de vie, et n'a pas augmenté ses besoins dans la même proportion que ses ressources, ces motifs continueront d'agir quelque temps encore. Mais ils ne devront pas risquer d'être annulés dans la balance du choix d'une carrière par des traitements sans rapport avec une élévation du taux de la vie dont la campagne, forte productrice, faible consommatrice, a plus que quiconque apprécié les effets.

Je ne m'arrêterai pas beaucoup sur cet argument : les « Écoles normales » de filles ont assez de candidates de niveau convenable, mais trop peu de « vraies paysannes » aimant la terre et les travaux du ménage.

Pour ce qui regarde les travaux du ménage, les fillettes de milieux moyens (artisans, commerçants, employés, fonctionnaires), en ont autrement le sens et le goût que les « vraies paysannes », avec tout ce que cette appellation comporte, au contraire, d'ignorance et de dédain des choses du logement, du confort et de l'hygiène.

Leur amour de la terre? Si elles aimaient la terre : eh bien, mais! elles y resteraient. Or, si elles veulent être fonctionnaires, c'est pour échapper aux besognes de la terre et, avec elles, le veulent leurs parents, pour leur épargner les peines du labeur physique et leur donner cette apparence de citadines que, modestes villageois, ils envient au moins pour leurs enfants. Quand nous faisons affluer les jeunes gens dans nos Écoles normales, nous profitons corporativement de cette mentalité, mais nous ne la modifions pas. « L'amour mystique » de la terre se perd dès lors qu'on la quitte puisque, si on l'aimait, on ne la quitterait pas. Et il serait vain de compter sur des écoles pour le ranimer.

Ce qu'il nous faut, ce sont des maîtres qui *s'intéressent* à la terre parce qu'ils sont aptes à comprendre toutes les formes de

la vie humaine, les formes rurales comme les autres. Et ce ne sont pas toujours des instituteurs fils de paysans qui ont convaincu les paysans de leur commune de l'utilité des engrais, ou des bienfaits de la coopérative et de la mutualité.

Outre que, tout de même, il n'y a pas en France que des écoles de hameaux, c'est à un enseignement professionnel bien compris qu'il faut demander de former de tels maîtres, et non au hasard, fort décevant parfois, d'une origine rurale : elle ne garantit rien quant au retour à la terre d'un instituteur qui l'a déjà abandonnée, par le seul fait que, fils de laboureur, il ait choisi de devenir fonctionnaire.

Donnons à la profession d'instituteur, par une réforme pédagogique et administrative de tout l'enseignement primaire et par une loi de finance vraiment libérale, le double attrait d'un métier bien fait et bien payé : le reste — j'entends les candidats — lui viendra alors par surcroît.

D. Levesque,
Directrice d'E. P. S. à Chasseneuil (Charente).

La Réforme des Écoles normales.

Rapport du Directeur de l'École normale de Bouzaréa.

La réforme de 1905, pourtant intéressante à plus d'un titre, ne paraît pas avoir eu pour les Écoles normales les conséquences heureuses qu'on s'était plu à en espérer. La déception éprouvée tient, à mon sens, pour une part à la réforme elle-même, mais elle résulte indubitablement aussi des changements survenus dans les conditions du recrutement des Écoles normales.

Depuis 1905, une École normale est un établissement qui manque d'unité, où deux cultures, la générale et la professionnelle, se juxtaposent sans se pénétrer. — A deux années d'études générales, sans caractère propre et qu'on peut considérer à volonté soit comme un développement des études primaires supérieures, soit comme une réduction des études secondaires, années pendant lesquelles la nécessité de répondre hâtivement aux exigences du Brevet supérieur entraîne l'emploi de méthodes verbales plutôt qu'activés et la poursuite d'un savoir livresque, abondant, mais superficiel et contraire à une véritable formation intellectuelle, succède une année intéressante, mais trop courte, d'étude personnelle et d'apprentissage professionnel. Il semble que deux établissements distincts d'éducation aient été, par hasard, réunis dans un même local, et n'était qu'il y respire le même air, l'élève qui va de l'un à l'autre aborderait absolument en étranger un nouveau cycle d'études qui n'a aucun lien avec celui qu'il a parcouru pendant la première partie de sa scolarité. Aussi ne faut-il pas être trop surpris de l'insuffisance des résultats obtenus : de fait la culture générale donnée dans les Écoles normales manque de largeur comme de solidité et la préparation professionnelle qu'on y reçoit est à peine ébauchée.

Il n'est peut-être pas inutile d'insister tout spécialement sur les inconvénients du système d'éducation générale pratiqué dans les Écoles normales.

En premier lieu, la rapidité avec laquelle les élèves doivent recueillir une somme considérable de connaissances très diverses est un obstacle insurmontable à l'organisation de leur savoir. Les notions précipitamment amassées restent éparses dans la mémoire sans descendre dans l'inconscient et s'incorporer vraiment à la personnalité ; le vent frais de la vie réelle, qui remplace l'air surchauffé des salles de classe, a tôt fait de dissiper ces feuilles mortes. Ces études... accélérées ne sont profitables ni à la formation de l'esprit ni à celle du caractère, que seuls des aliments lentement assimilés sont susceptibles de développer.

Mais ce n'est pas seulement le temps de la réflexion qui manque à nos élèves, c'est toute occasion de réfléchir qui leur est systématiquement refusée. L'erreur la plus grave, à mon sens, de la conception qui a prévalu en 1905, a été de séparer radicalement, par excès d'analyse, les deux éléments essentiels de l'éducation d'un instituteur, le savoir et l'apprentissage, éléments qu'on peut certes distinguer par abstraction, mais qui, dans la réalité, doivent s'unir en une vivante synthèse.

Il semble qu'exagérant la valeur intrinsèque du savoir et réglant l'acquisition des connaissances sur une théorie analogue à la doctrine de l'Art pour l'Art, l'on ait eu en vue l'étude des sciences pour elles-mêmes, indépendamment de tout usage déterminé, comme si la chimie était envisagée du même point de vue par l'agriculteur, l'industriel et le médecin, comme si la géographie du commerçant intéressait le touriste, comme s'il n'était pas à la fois vain et plaisant de proposer à de futurs instituteurs primaires des exercices de critique littéraire quand ils sont si loin de saisir le sens exact et les nuances des textes qu'on leur fait ainsi aborder, comme si la science n'était pour l'esprit qu'un ornement. N'hésitons pas à le proclamer : le mal dont nous souffrons résulte en partie de ce préjugé tenace en la vertu propre du savoir. Il tient d'ailleurs tout autant à la survivance, dans le monde scolaire, de cet idéal de « l'honnête homme » qui a l'esprit ouvert à toutes les questions, mais est incapable d'approfondir aucun problème déterminé, idéal propre

à séduire des dilettantes de salon, sans doute, mais insuffisant pour les hommes d'action de nos sociétés démocratiques.

La véritable éducation, intellectuelle ou morale, est une adaptation à des conditions de vie déterminées. Certes, elle doit sauvegarder les qualités essentielles de la nature humaine et même, dans la mesure où les hommes d'une société ont des fonctions ou des aspirations communes, celles de pères ou de citoyens par exemple, elle ne peut pas ne pas développer ce fonds commun d'idées et de sentiments qui fait la cohésion nationale; mais s'il est vrai qu'être formé en vue de toutes les conditions c'est n'être préparé à aucune, la culture intellectuelle visera spécialement, par la convergence de toutes ses disciplines vers un but précis, à l'acquisition des qualités d'esprit utiles à un homme destiné à un état déterminé, comme l'éducation morale se proposera de le doter des vertus nécessaires au succès de sa carrière. Un futur instituteur ne doit pas tant étudier les sciences pour les savoir que pour acquérir, par la pratique de leurs méthodes, l'esprit scientifique; c'est de même son éducation civique qu'il faut poursuivre dans l'étude de l'histoire plutôt que l'ambitieuse satisfaction de le transformer en un répertoire chronologique de faits sans intérêt pour sa fonction; et si l'étude de nos chefs-d'œuvres littéraires a une importance capitale sur sa formation, c'est moins pour le mettre à même de disserter sur les mérites respectifs des auteurs, que pour lui faire acquérir, au contact de grands génies, cette sûreté de jugement, cette délicatesse de goût, ce sens affiné des nuances qui caractérisent un bon esprit. Les études auxquelles sont astreints nos élèves-maîtres sont en un mot stériles, si elles ne les développent pas en vue des exigences particulières de la fonction d'éducateur. Aucune d'elles ne doit donc être poursuivie pour elle-même, mais toutes doivent être orientées vers la fin poursuivie, qui est de préparer un instituteur digne de ce nom : l'instruction est fonction de la carrière.

Si les observations qui précèdent ont quelque portée, elles nous conduisent à souhaiter une réorganisation, sur des assises différentes, du régime de nos Écoles normales; elles nous invitent également à condamner, comme factice et en dehors des conditions de vie réelle, cette conception qui réduirait nos

Écoles normales à n'être que des sortes d'instituts pédagogiques où en un an ou deux, on transformerait en instituteurs, par l'octroi de recettes de métier, des jeunes gens qui eussent achevé, dans d'autres établissements, École primaire supérieure ou collèges, une culture générale qui eût pu les conduire dans une tout autre voie. Cette sorte de vernis pédagogique, même s'il faisait illusion, ne pourrait cependant pas constituer une mentalité d'éducateur.

Des raisons d'un autre ordre, mais non moins probantes, militeraient d'ailleurs en faveur de la même conclusion. On peut à bon droit se demander en effet comment les Écoles primaires supérieures, dont la raison d'être n'est point de préparer au Brevet supérieur, conduiraient à cet examen, avant leur entrée à l'École normale, des candidats qui, actuellement, sont des élèves-maîtres insuffisants. N'y aurait-il pas à craindre, si cette solution était adoptée, que les études sanctionnées par le Brevet supérieur ne fussent trop faibles pour servir d'appui à une culture exclusivement professionnelle?

Enfin n'est-il pas certain que l'on tarirait ainsi la source de recrutement que représentent les Cours complémentaires seuls à portée des familles rurales peu fortunées, dont les fils n'auraient dès lors plus accès à l'École normale?

Le maintien s'impose donc des Écoles normales avec leur caractère spécial d'établissements consacrés à une éducation générale et à une culture professionnelle étroitement associées.

Du Recrutement des Écoles normales.

Si l'indépendance des études générales et des études professionnelles poursuivies à l'École normale a été, à mon sens, la cause essentielle de l'insuffisance de préparation de nos instituteurs, il serait injuste de ne pas reconnaître que l'expérience inaugurée en 1905 a été, en fait, solidaire des difficultés du recrutement des Écoles normales.

Diverses causes, dont la modicité des traitements servis aux instituteurs est sans doute la plus puissante, ont éloigné de l'École normale l'élite des élèves des Cours complémentaires et surtout des Écoles primaires supérieures. Le concours d'admis-

sion n'est le plus souvent affronté que par des candidats qui ont perdu tout espoir de réussir dans une autre carrière. De là un abaissement funeste du niveau des épreuves et l'impuissance des élèves-maîtres à poursuivre honorablement leurs études normales. Il est incontestable que la médiocrité à la sortie des Écoles normales est le fruit d'une ignorance inquiétante à l'entrée.

Toute réforme du régime des Écoles normales risquant d'être inefficace si la situation faite à ces établissements, au point de vue de leur recrutement, n'est pas améliorée, l'étude des moyens propres à assurer un meilleur choix des élèves-maîtres est la préface indispensable d'une réorganisation des Écoles normales.

Il n'existe qu'un seul moyen d'attirer une élite intellectuelle vers les fonctions d'enseignement : c'est de rétribuer le personnel enseignant assez largement pour le dédommager des sacrifices d'une préparation lente et onéreuse et pour lui permettre de vivre dans des conditions de dignité qui lui attireront la considération publique. Le relèvement sérieux des traitements est la condition nécessaire de l'accroissement du nombre et de la qualité des candidats aux Écoles normales.

Mais à elle seule, cette condition ne serait peut-être pas suffisante pour élargir comme il convient les bases de ce recrutement. Il importe infiniment, tant pour l'utilisation de toutes les forces vives de la nation si affaiblie par la guerre, que pour doter nos écoles rurales d'un personnel qui puisse s'y adapter aisément, de faciliter aux fils d'ouvriers ou de paysans intelligents mais sans ressources, l'accès des Écoles normales par l'octroi d'un grand nombre de bourses, données exclusivement au mérite, et permettant aux bénéficiaires, à leur sortie de l'École primaire, de poursuivre pendant trois ans leurs études dans des Cours complémentaires ou des établissements d'enseignement primaire supérieur plus nombreux et réorganisés.

Le rapport du Conseil des Professeurs de l'École normale de Bouzaréa insiste avec juste raison sur l'absence de toute préparation aux Écoles normales, soit dans les sections générales trop ambitieuses des Écoles primaires supérieures, soit dans les Cours complémentaires où un programme d'études d'un an est ressassé pendant trois ou quatre ans par les candidats. — La préparation

à l'École normale ne sera effective que si des programmes à la fois modestes et précis règlent intelligemment et fructueusement l'emploi du temps des élèves de treize à seize ans, soit dans les Cours complémentaires, soit dans une section spéciale des Écoles primaires supérieures et si l'attribution de bourses conférant la gratuité réelle de ces études permet de faire une première sélection des valeurs dès l'achèvement de la scolarité primaire.

Réforme des Écoles normales.

A l'École normale, les études seront donc la suite naturelle des études organisées dans les Cours complémentaires et les Écoles primaires supérieures en vue de donner aux enfants de treize à seize ans des connaissances limitées, mais précises et positives.

Elles auront pour objet la préparation effective des instituteurs, selon ce principe que toutes les disciplines auxquelles on astreindra l'élève-maître devront être nettement orientées vers la vie professionnelle afin de doter le futur instituteur des qualités intellectuelles et morales qui le rendront digne de cette fonction.

L'application de ce principe entraîne une réforme hardie des programmes d'études des Écoles normales et j'oserai dire, une révolution dans les méthodes d'enseignement encore en usage dans ces établissements.

Programmes.

Les critiques élevées contre le plan d'études actuel des Écoles normales déplorent avant tout le caractère encyclopédique des programmes de ces établissements. En deux années d'études précipitées, les élèves-maîtres devraient acquérir des connaissances universelles. A vrai dire, ils se montrent peu sensibles à cet excès d'attention : s'ils prennent part à la course rapide à laquelle on les convie, ce n'est pas sans être essoufflés, et l'on n'atteint ainsi qu'un résultat certain, qui est de leur enlever tout désir de la poursuivre. A des études exagérément étendues en surface, qui ne peuvent laisser que des connaissances super-

ficielles, confuses, de peu de portée éducative comme de faible valeur pratique, il importe de substituer des programmes moins ambitieux, débarrassés de toutes les notions inutiles qui les encombrent, et destinés à être développés en profondeur. A un fatras prétentieux de notions indigestes, préférons des connaissances limitées, mais bien assimilées et vivantes, qui provoqueront la réflexion, exciteront l'appétit intellectuel et donneront à nos élèves un besoin et une méthode de culture personnelle. Bannissons surtout cet appareil illusoire d'érudition stérile, de discussions théoriques d'écoles pour nous en tenir à l'observation et à l'interprétation des faits, aux notions pratiques qui ouvriront hardiment la vue de nos élèves sur les réalités de l'existence et de la fonction.

La question importante à ce point de vue est celle du choix des rédacteurs des programmes. Toutes les circulaires ministérielles, et celle du 7 octobre 1905 en particulier, ont proclamé, dans des termes qui semblaient définitifs, les principes dont nous nous inspirons aujourd'hui. Cependant les programmes sont restés démesurément touffus. Par qui donc conviendrait-il de faire élaborer les nouveaux programmes des Écoles normales, pour que la réforme soit effective?

Il y aura lieu d'exclure de cette rédaction les purs spécialistes qui, n'apercevant l'ensemble des choses qu'au travers d'une visière épaisse, sont incapables de réduire le programme de leur spécialité à la mesure de son utilité réelle.

Il faudra chercher des compétences chez ceux qui unissent au savoir technique indispensable, une haute culture et une large expérience qui leur permettent de saisir les véritables relations des diverses disciplines au résultat qu'on veut atteindre, à savoir la formation d'un homme préparé à une fonction. Il ne sera pas difficile de réunir ces compétences qui abondent dans les Conseils de l'Université comme dans les grandes écoles techniques, dans la haute industrie et le haut commerce comme dans la grande culture. A ce compte seulement, nous pourrons avoir les programmes qu'attendent impatiemment tous ceux qui veulent former pour la démocratie des maîtres dignes de participer à la rénovation du pays.

Méthodes d'Enseignement.

Tout a été dit, dans les circulaires ministérielles, sur la nécessité de « proscrire toute méthode qui ne mette en exercice les facultés actives de l'esprit ». Pourtant notre enseignement, trop souvent factice, abuse de l'abstraction et du verbalisme, et l'on a trop beau jeu à faire constater le divorce de l'École et de la Vie.

Notre culte des idées générales, qui sans doute fait une large part de notre mérite, nous conduit trop souvent à errer. Quand les idées générales, acquises par une induction lente et réfléchie, sont des notions bien vivantes, reposant sur des réalités toujours présentes à la conscience, elles marquent le niveau d'une intelligence ouverte au souffle de la pensée; mais installer d'emblée un esprit d'enfant ou d'adolescent au sein même de l'abstraction, imposer à sa mémoire des formules qui résument l'expérience d'autrui mais ne correspondent pour lui à aucune réalité, c'est commettre le contresens le plus fatal, qui déforme les intelligences et leur fait prendre pour du vrai savoir ce qui n'est que verbalisme pur. L'École a, à ce point de vue, une redoutable responsabilité : à tous ses degrés, elle lance dans la vie des « produits » qui récitent de la grammaire sans savoir parler, qui dégorgent des catéchismes historiques, littéraires, scientifiques ou agricoles sans avoir acquis le sens du passé, le goût des belles choses ou un véritable esprit scientifique. Un homme, qui n'est pas une machine à réciter, le phonographe lui étant nettement supérieur pour cet usage, ne peut remplir son rôle d'homme que si ses facultés d'adaptation sont développées. En quoi un savoir verbal, fût-il le plus subtil, est-il un instrument d'adaptation ? Mystère. Pour en juger sainement il n'y a qu'à se demander pourquoi un membre, même distingué, du corps enseignant reste, en général, si totalement étranger à tout ce qui n'est pas sa fonction. Il a pourtant appris beaucoup de choses, mais il ne les sait pas, n'étant capable que de les dire et non de les faire.

On ne sait que ce que l'on peut : l'agronome n'est viticulteur ou agriculteur que s'il ajoute la pratique des opérations viticoles ou agricoles à ses connaissances théoriques; et jusque-là son

savoir est à peu près vain. Il serait donc de la plus haute importance de réduire considérablement le flot intarissable des paroles qui coule incessamment dans nos Écoles et de mettre à la base de la culture qui y est dispensée non plus le verbe, mais l'action. Cette révolution capitale dans nos méthodes exigerait inévitablement des installations souvent différentes des nôtres, un outillage parfois onéreux : c'est ainsi qu'il faudrait doter nos Écoles normales de champs de démonstration agricole et de jardins botaniques cultivés par les élèves, de laboratoires d'expérimentation simple, d'ateliers outillés de façon moderne; que des crédits seraient nécessaires pour les excursions géographiques, géologiques, industrielles, commerciales et même pédagogiques. Cette organisation entraînerait certes des dépenses assez lourdes; mais qu'on s'en rende bien compte, on ne formera des hommes préparés à la vie active que si l'action est l'élément fondamental de nos méthodes d'enseignement. Sans entrer dans d'autres détails d'application, je me borne à émettre l'avis très ferme que toute notion qui ne peut pas être acquise par des moyens de pratique directe ou d'observation concrète, doit être impitoyablement bannie de nos programmes d'études parce que destinée à n'être qu'un savoir illusoire et stérile.

Rapport du Directeur de l'Ecole normale de Lyon.

Nous donnons ci-dessous les programmes proposés par chaque professeur pour chaque ordre d'enseignement.

A. *Psychologie et Morale.*

L'enseignement de la psychologie est pénible en 1re année. Les élèves-maîtres manquent de maturité, de curiosité aussi. La maturité leur ferait encore plus défaut si l'âge d'admission était abaissé. Mais après un an d'études, les élèves-maîtres de 2e année seraient mieux préparés à suivre le cours de l'année suivante, celui de morale. Les applications pédagogiques devraient être étudiées seulement en 4e année.

Les programmes actuels peuvent être conservés. Ils fournissent

à l'enseignement un cadre commode. Le programme de morale est trop touffu pour être étudié en un an. Il est permis assurément de ne pas s'astreindre à traiter « du sentiment d'un accord entre la conscience et l'ordre des choses », « de la possibilité du bonheur et du progrès », « du rôle de l'idéal dans la conception et la pratique du bien moral ». Ce sont là questions métaphysiques qui sortent du cadre de la morale indépendante. Mais même après ces suppressions le programme reste fort étendu et une partie en pourrait être réservée pour la 4e année.

B. *Français.*

L'enseignement du français dans les écoles normales paraît faire trop exclusivement appel aux méthodes analytiques et critiques, au commentaire et à la dissertation littéraire portant sur les autres classiques. On ne demande pas à l'élève de faire lui-même œuvre d'art et on semble le considérer incapable de toute production littéraire honnête. Il paraît cependant nécessaire par une lecture plus abondante, parfois mimée et dramatique, par un commentaire plus libre et plus spontané d'atteindre à l'émotion sincère et au sentiment vrai.

Nous donnons à titre d'exemple une liste de vingt textes par année (soixante en tout). Sur ces vingt textes, on peut en choisir cinq (dont 15 en tout) sur lesquels porterait l'épreuve de lecture expliquée du B. S. Les autres devraient être connus et pourraient faire l'objet de quelques questions d'histoire littéraire.

1re Année.

1. *Chanson de Roland.*
2. *Aucassin et Nicolette.*
3. *Roman de Renart.*
4. Quelques fabliaux.
5. *Farce de Pathelin.*
6. Charles d'Orléans, cinq poésies.
7. Marot, *Églogue au Roi.* — *Le Lion et le Rat.* — *Pour avoir été dérobé.* — Un rondeau. — Un psaume.
8. Du Bellay, choix libre dans *les Regrets.*
9. Molière, une pièce.
10. Perrault, un conte.
11. Voltaire, *Zadig.*

12. *Paul et Virginie.*
13. Chateaubriand, *le Dernier Abencerage.*
14. Victor Hugo, *les Misérables* (un chapitre).
15. G. Sand, un roman.
16. Daudet, *Lettres de mon Moulin.*
17. Maupassant, quelques contes.
18. A. France, *le Crime de Sylvestre Bonnard* ou *le Livre de mon ami.*
19. Le Roy, *Sacquon le Croquant.*
20. Moselly, *Joson Meunier.*

On pourrait retenir pour le B. S.

1. Fragment, *la Mort de Roland.*
2. Cinq sonnets des *Regrets.*
3. Un conte de Perrault.
4. Daudet, *l'Élixir de P. Gaucher.*
5. Maupassant, *la Ficelle.*

2e Année.

1. *Tristan et Iseut.*
2. Froissart.
3. Ronsard, dix poèmes.
4. Corneille, *Polyeucte.*
5. La Fontaine, un livre de fables.
6. Marivaux, une pièce.
7. Beaumarchais, *le Barbier de Séville.*
8. Diderot, un conte.
9. Chateaubriand, *Atala.*
10. Nodier, un conte.
11. Musset, un conte.
12. Vigny, *la Canne de Jonc.*
13. Balzac, *Eugénie Grandet.*
14. Flaubert, *Un cœur simple.*
15. Pouvillon, *Jean de Jeanne.*
16. Loti, *Pêcheur d'Islande.*
17. P. Adam, *la Force.*
18. J. Renard, *Poil de Carotte.*
19. Rosny, *la Guerre du Feu.*
20. P. Mille, *le Monarque.*

On pourrait retenir pour le B. S.

1. *Polyeucte.*
2. Cinq fables.
3. Un conte de Nodier.
4. Un chapitre d'*Eugénie Grandet.*
5. Un chapitre de *Pêcheur d'Islande.*

3e Année.

1. Villon.
2. Rabelais, un livre (édition scolaire).
3. Racine, *Andromaque*.
4. La Bruyère, *Des biens de fortune*.
5. Saint-Simon, un chapitre.
6. Hugo, *les Contemplations* (*aujourd'hui*).
7. Lamartine, *la Vigne et la Maison*.
8. Vigny, *les Destinées*.
9. Leconte de Lisle, dix poèmes.
10. Heredia, dix sonnets.
11. Henri de Régnier, dix poèmes.
12. Verhaeren, dix poèmes.
13. Michelet, *Tableau de la France*.
14. Renan, *Un drame philosophique*.
15. Vigny, *Chattertow*.
16. Musset, une comédie.
17. Hugo, *les Burgraves*.
18. Dumas fils, une pièce.
19. F. de Curel, une pièce.
20. Fabre, *les Vainqueurs*.

On pourrait retenir pour le B. S.

1. Un chapitre de La Bruyère.
2. Hugo, *Panca Meae*.
3. Leconte de Lisle, *Caïn*.
4. Michelet, *la Provence*.
5. Fabre : un acte des *Vainqueurs*.

C. *Histoire*.

Il n'y a peut-être pas d'enseignement dont la transformation apparaisse plus nécessaire que celui de l'histoire. La guerre y a réalisé le déplacement des centres d'intérêt beaucoup plus nettement qu'en toute autre matière et les défauts des programmes actuels en sont apparus plus criants :

1° L'enseignement de l'histoire est toujours en effet un passage rapide à travers vingt siècles de vie nationale sans qu'aucune question puisse être sérieusement étudiée et les programmes limitatifs restent encore trop vastes.

2° Il ne paraît pas possible de réduire cet enseignement à l'histoire de France même augmentée de « notions d'histoire

générale » qui prennent le caractère d'appendices ou de compléments. La place faite à l'histoire des autres nations dans ce qu'elle a eu de caractéristique et d'important devrait être largement augmentée. Ne croit-on pas que l'hellénisme, la naissance des institutions parlementaires en Angleterre, la formation et le développement des États-Unis présentent plus d'intérêt que les vicissitudes du royaume de Clovis ou les guerres de religion.

3° Et s'il faut ainsi étendre géographiquement le domaine de l'histoire, il faut le restreindre à la fois quant à la durée en se bornant à quelques périodes bien délimitées et en même temps quant aux questions envisagées en se débarrassant enfin de tout ce qui n'a qu'une valeur anecdotique. Sacrifions l'histoire militaire dans ses détails toujours inutiles et tout ce qui constitue la façade traditionnelle de nos annales. Mais abordons au contraire les grands problèmes qui s'agitent sans cesse et que les événements actuels ont mis en pleine lumière.

4° Ajoutons que les programmes actuels exposent par leur distribution en deux cycles, distribution dont le principe est d'ailleurs excellent à des répétitions et à des difficultés fâcheuses. Faire en vingt-cinq leçons l'histoire de la civilisation en 3e année est une impossibilité. Y a-t-il deux façons d'ailleurs de parler du Moyen Age et de la Réforme, de la Renaissance et de la propagande philosophique au XVIIIe siècle, des guerres nationales ou du partage de l'Afrique suivant qu'on se trouve avant ou après le brevet supérieur? Et n'est-il pas regrettable encore que des notions d'histoire ancienne soient rejetées en 3e année et que l'étude de la civilisation grecque et de l'origine du christianisme vienne deux ans après les leçons sur la Renaissance et la Réforme.

Programmes proposés.

1re et 2e Années.

Histoire contemporaine de l'Europe et des États-Unis.

1. *Caractères généraux de l'Ancien Régime.*
2. *Les nouvelles idées au XVIIIe siècle.*
3. *Le régime constitutionnel anglais, l'indépendance des États-Unis.*
4. *La Révolution française.*

5. *Le régime impérial.*
6. *L'organisation de l'Europe en 1815.*
7. *L'évolution politique : a) de la France, b) de l'Angleterre, c) des Etats-Unis,* depuis le début du XIXe siècle jusqu'à nos jours, *d) de la Russie de 1855 à nos jours.*
8. *Les guerres nationales : a) l'unité allemande, b) l'unité italienne, c) la question d'Orient de 1815 à 1913.*
9. *Les alliances et la paix armée.*
10. *Les impérialismes.*

L'étude de l'histoire ainsi vivante et actuelle constituera pour l'élève un véritable enseignement civique et leur facilitera la compréhension de la vie immédiatement contemporaine. Il sera nécessaire de la pousser jusqu'aux toutes dernières années.

3e Année.

1. *Notions de méthodologie historique*, les documents, la critique historique, la vérité historique.

2. Étude d'un certain nombre de questions très étroitement délimitées et variant d'année en année. Ces études avaient pour but : *a*) de donner aux élèves des connaissances assez précises sur une époque de l'histoire universelle; *b*) de leur fournir une méthode de travail en leur apprenant à se procurer une bibliographie précise et à se servir, sinon des documents, du moins des livres de seconde ou de troisième main; *c*) de leur faire comprendre plus sûrement les difficultés de la recherche historique, en les contraignant ainsi à choisir entre les opinions contradictoires qu'ils ne peuvent manquer de rencontrer au sujet d'un même événement.

Voici quelques exemples des questions qui seraient ainsi traitées.

1er programme (pour un an).

Les démocraties antiques.
Le mouvement communal.
Les origines du régime parlementaire en Angleterre.
L'influence de l'antiquité dans la Révolution française.

2e programme.

Les premiers siècles du christianisme.
La Réforme.
Le Gallicanisme, les Rapports de l'Église et de l'État jusqu'à nos jours.

3e programme.

La civilisation et la pensée helléniques.
La Renaissance.

4e programme.

Le pouvoir royal et l'administration française du XIIe au XVIIIe siècle.

5e programme.

L'artisan au Moyen Agè.
Le grand commerce au XVIe siècle et au XVIIe siècle.
Le colbertisme.
Naissance de la grande industrie au XVIIIe siècle.

6e programme.

Examen critique d'un ou plusieurs ouvrages historiques ou de livres ayant eu une importance ou une signification historique considérable.

Par exemple : Bossuet, Politique tirée de l'*Écriture sainte*, en particulier livres II, III et V.

Rousseau, *Contrat social.*

Taine, *l'Ancien régime.*

Tocqueville, *l'Ancien régime et la Révolution.* La doctrine positiviste sur la Révolution française d'après Auguste Comte. *Cours de philosophie positive*, tome VI et *Système de politique positive*, tome III.

D. *Géographie.*

Les connaissances géographiques doivent tenir dans l'éducation d'un homme d'aujourd'hui une place considérable. A cet égard, il semble juste de revendiquer pour la géographie une heure de plus en 1re année au détriment de l'histoire par exemple. Il y aurait donc, deux heures de géographie par semaine dans les trois années.

D'autre part, il est — malheureusement — impossible de tout faire, la matière s'accroissant sans cesse par le nombre des détails à connaître et par le nombre des pays à étudier (Ukraine, Pologne, Bohême). Il faut opter entre un enseignement superficiel qui permet de tout voir en consacrant une heure à l'étude des États-Unis et un enseignement sérieux tendant à donner aux élèves une solide connaissance de certains pays et une méthode d'exposition et de travail.

Le professeur ne pourra donc que traiter chaque année un certain nombre de pays et se contentera pour les autres d'une bibliographie et de plans-schémas.

Les exercices de cartographie et la lecture de l'atlas auraient toujours une place importante. Deux sortes de cartes sont à envisager : pour les élèves-maîtres, des croquis d'études portant sur un ordre de faits particuliers; en vue de l'école primaire, des cartes simples, de grande dimension et coloriées.

Passons au programme.

1re Année.

Géographie générale physique et économique.

L'étude de la région doit ici trouver sa place sans devenir le motif exclusif d'études.

Il n'est pas besoin d'un programme détaillé.

Il faut laisser au professeur une certaine liberté.

Il pourra traiter ou faire traiter rapidement quelques questions et insister sur d'autres.

Ces études ne doivent pas mener à l'abstraction.

Si le maître étudie les transports maritimes, il peut lui-même étudier : un type de port, une compagnie maritime, un paquebot moderne, ou mieux, ayant donné les idées, faire traiter ces points par les élèves en vue d'une leçon à l'école primaire.

2e Année.

Les pays (hors la France).

Il faudra prendre garde de ne pas donner sous la rubrique « colonies des grands états » que représente par exemple le chapitre : « l'Angleterre et ses colonies ».

On peut étudier :

En Amérique : les États-Unis, le Brésil.
En Australasie : l'Australie.
En Asie : le Japon, l'Asie Mineure.
En Afrique : le Congo belge, l'Afrique australe anglaise.
En Europe : les Iles britanniques, l'Italie, la Pologne.
Ce programme changerait d'année en année.

3e Année.

La France et ses colonies.

E. *Langues vivantes.*

L'enseignement des langues vivantes, tel qu'il existe actuellement dans les Écoles normales ne peut pratiquement se proposer d'autre but que celui-ci : mettre les élèves-maîtres en état de rédiger quelques phrases simples sur chacune des parties du programme et ainsi de présenter au jury une copie qui, jugée avec une extrême indulgence, n'empêchera pas le succès mais ne peut guère y contribuer. A peine le tiers des copies mérite la moyenne surtout pour la langue allemande. La plupart des élèves sortent de l'école incapables de lire un journal ou une revue, à plus forte raison de soutenir une conversation. Quant aux auteurs du programme, ils ont été vus à la hâte en 2e année et ce n'est point ce bourrage précipité et intensif qui a pu permettre au professeur de donner le goût de la langue et le désir de connaître le peuple étranger.

Les raisons de cet état de choses semblent être les suivantes :

1° Le nombre d'heures consacré aux langues vivantes est trop restreint.

2° Les élèves-maîtres ont des dispositions variées auxquelles il faut satisfaire libéralement : en les contraignant sans exception à étudier une langue vivante qu'ils n'auront souvent ni à utiliser, ni à enseigner. Ce sont des centaines d'heures de travail (plus de quatre cents) qu'ils perdent sans même en retirer le moindre profit intellectuel étant donné que la méthode directe ne leur procure pas les avantages que pourrait offrir, à des jeunes gens — sans culture latine — la méthode mixte de M. Sigwalt, par exemple.

3° D'autre part, un élève peut, après avoir à l'école primaire supérieure commencé l'anglais, être contraint à étudier l'allemand à l'École normale, où il se trouve avec des camarades ayant déjà derrière eux trois ou quatre années de langue allemande.

En conséquence, il est désirable :

1° Que l'étude des langues devienne facultative.

2° Que les élèves puissent choisir la langue qu'ils préfèrent.

3° Que le latin soit enseigné au même titre que les langues vivantes.

4° Que l'enseignement des langues vivantes soit en liaison

intime avec celui du français (méthode active, mais non strictement directe).

5° Que le nombre d'heures soit augmenté : trois ou quatre heures pendant trois ans.

6° Qu'un examen spécial, analogue à celui de la gymnastique, une sorte de certificat d'aptitude à l'enseignement de l'anglais ou de l'allemand au 1er degré, conférant au titulaire une indemnité de 100 francs par exemple, remplace l'épreuve des langues vivantes du Brevet supérieur.

Notes d'Inspection.

Une leçon d'histoire sur la Révolution. — Ce qu'elle doit être en 3e année d'école primaire supérieure.

On interroge les élèves sur les diverses sortes d'impôts qui existaient en France avant 1789, sur le mode de répartition et de recouvrement de ces impôts. Mais ce n'est pas le professeur qui met cet ordre dans les interrogations, c'est l'inspecteur. Sur les impôts eux-mêmes, on paraît suffisamment éclairé et les élèves savent quelque chose. On aurait voulu, ou on aurait désiré tout au moins :

a) Qu'on connût ces différents impôts (foncier, revenu, impôts indirects); cette classification aurait permis aux élèves de saisir l'analogie entre les impôts de l'ancien régime et les impôts actuels, car la *taille* sur les terres est un impôt foncier, la *taille personnelle*, *la capitation*, les *vingtièmes* sont des impôts sur le revenu; beaucoup d'autres impôts étaient des impôts indirects (droit de *marque*, les *aides*, etc.);

b) Qu'on montrât mieux qu'on ne l'a fait comment ces impôts pouvaient, pour la plupart, se justifier à l'origine et qu'ils étaient devenus odieux et intolérables surtout parce qu'ils avaient été détournés de leur but, — qu'ils étaient mal répartis, la noblesse, le clergé et beaucoup de privilégiés s'en étant affranchis, — et enfin qu'ils étaient mal perçus;

c) Qu'ainsi « l'ancienne royauté n'ayant jamais consenti à limiter *l'arbitraire royal* dans ses dépenses » comme l'a écrit M. Rambaud, et le principe de *l'égalité* devant l'impôt s'étant répandu dans toute la nation, une révolution totale devenait nécessaire et inévitable par suite du désaccord entre les *institutions* et les *mœurs* et du déficit dans les finances.

Les faits isolés qu'on a cités aux élèves, réels en soi, ne sont pas de nature, à eux seuls, à montrer la nécessité de cette transformation politique et sociale.

La leçon sur les *États généraux de 1789* et sur *l'Assemblée nationale constituante* a présenté le même défaut. Les faits principaux ont été rappelés avec vivacité et entrain, par un professeur qui les connaît bien; mais on ne les a pas assez liés les uns aux autres, et on n'a pas dégagé assez nettement l'idée ou le sentiment qui les a amenés, le caractère essentiel qu'ils ont eu; on n'a pas montré surtout, en quelques phrases, les illusions du Roi et de la Cour, ni l'ignorance où ils étaient des vrais sentiments qu'apportaient aux États généraux les représentants du tiers état, sentiments qui allaient précipiter les événements et transformer, malgré le Roi et la noblesse, le caractère même des États généraux.

Il me semble qu'avec des élèves de 3e année, de telles considérations sont à leur place.

Géographie (Écoles normales). — Ne pas oublier que la guerre a changé la carte de l'Europe!

La leçon de géographie était intéressante, mais elle aurait pu l'être davantage. La maîtresse connaissait parfaitement son sujet (l'Italie), mais j'ai été surpris d'entendre la description de la frontière septentrionale de l'Italie sans la moindre allusion aux événements récents, de même qu'au cours de ses interrogations antérieures sur les Balkans, elle n'avait rien dit ni rien demandé aux élèves au sujet du rôle des populations balkaniques dans la grande guerre, des difficultés géographiques qu'y rencontraient les Alliés, etc.... La terrible secousse de la guerre n'a rien changé aux habitudes et aux notes de Mme X....

Géographie (Écoles primaires supérieures). — Comment on peut rattacher les faits géographiques à l'expérience des élèves.

Voici peut-être la meilleure leçon de géographie que j'aie jamais entendue par la sûreté, par la vérité des connaissances

autant que par la méthode d'exposition et l'habileté à rattacher les faits géographiques à l'expérience courante des élèves. « Vous êtes-vous déjà demandé comment il se fait que M. X..., à Bellac, soit le seul à cultiver des primeurs? Et l'on indique l'orientation de sa propriété, comment elle est protégée, etc.... — « Avez-vous remarqué que de cette salle où nous sommes, nous voyons souvent de la neige sur les hauteurs qui ferment l'horizon alors qu'il n'y en a pas à Bellac? » Et ces remarques et beaucoup d'autres sont en quelque sorte la substance concrète dont la leçon est faite, leçon qui a très vivement intéressé les élèves... et l'Inspecteur.

Chimie (ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES). — **Ils ont des yeux pour ne point voir!**

On interroge en chimie, et l'on parle du granit. Je demande à une élève si elle a déjà vu du granit. Réponse négative. D'autres élèves me font la même réponse. Or, les bâtiments de l'École sont construits en granit. La ville est bâtie sur un socle de granit, et c'est en plein granit qu'a été creusée la ligne du chemin de fer.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Initiatives.

Les cours d'apprentis de la ville de Mayenne. — Grâce au concours de la Municipalité et des industriels de la ville, des cours d'apprentis ont été organisés depuis le mois de novembre 1919 dans les écoles de garçons et de filles de Mayenne.

Les cours ont lieu le samedi de treize à seize heures, c'est-à-dire pendant la journée de travail. Ils sont obligatoires pour les apprentis qui font viser chaque fois, par l'instituteur et le chef d'atelier, leur carnet de correspondance.

Le cours destiné aux jeunes garçons, qui travaillent en majorité dans les ateliers de mécanique, comprend, suivant les indications données par les industriels :

Enseignement général (1/2 heure par séance);

Dessin (1 h. 1/2);

Technologie (40 minutes);

Comptabilité, calcul, géométrie, calcul mental.

Le cours destiné aux jeunes filles, qui travaillent dans des imprimeries, comprend l'étude de l'orthographe faite au point de vue de la typographie (on insiste, par exemple, sur les règles d'emploi de la majuscule) et les exercices de lecture des manuscrits.

Stage d'élèves-maîtresses dans une école ménagère agricole. — Les élèves de 3e année de l'École normale d'institutrices de Chaumont, divisées en deux séries de dix, ont, tour à tour passé quinze jours à l'École ménagère agricole installée en pleine campagne, mais à proximité de la ville. Les autorités départementales avaient choisi, pour ce stage, la période des examens, pendant laquelle les élèves de 3e année sont laissées à elles-mêmes, leurs professeurs étant occupés aux divers jurys.

Chaque série d'élèves était subdivisée en deux groupes, alternant

leurs travaux et occupés chacun pendant huit jours à la cuisine et au repassage, et pendant huit autres jours à la lessive et aux opérations de la laiterie, beurrerie, fromagerie, et aviculture.

Toutes les élèves — leurs « journaux » en témoignent — ont pris le plus grand plaisir à ce stage. Elles ont senti le charme des occupations qui leur paraissaient les plus rebutantes. La lessive et surtout le lavage à la rivière les ont enchantées — le mot n'est pas trop fort — et, dans plus d'un « journal », elles se comparent, « pour les sentiments du moins », ont-elles la modestie d'ajouter, à « Nausicaa ».

Elles ont également compris la portée de cet enseignement pratique. « J'ai été frappée, écrit l'une d'elles, par le rapport étroit entre l'étude des sciences et la pratique enseignée dans cette école. Quand j'apprenais dans les livres les différentes transformations du lait, je ne me rendais pas du tout compte de ce que nous apprenons à faire maintenant. J'aime bien découvrir ainsi que toutes les choses que j'étudie sont étroitement liées aux occupations que j'aurai plus tard, et par conséquent que tout ce que j'ai appris antérieurement trouvera son application dans mes travaux futurs. » Une autre, fille de cultivateurs, écrit, après avoir fabriqué des fromages : « Je commence à m'apercevoir que les cultivateurs travaillent à l'aveuglette et qu'ils gagneraient beaucoup à employer les méthodes scientifiques. » Et une troisième : « Ce qui m'étonne, c'est de voir que tant de connaissances sont utiles pour comprendre et faire ces travaux en apparence si simples, et ce qui ne m'étonne plus, c'est de voir les maigres résultats que beaucoup de fermières tirent de leur travail, faute de préparation. »

Nous donnons ci-dessous :

1° le programme des travaux pratiques de laiterie;

2° les notes d'une normalienne sur les exercices d'aviculture. Le lecteur se demandera, sans doute, après avoir lu ces mots, si nos écoles normales d'institutrices dans les départements agricoles, ne devraient pas posséder elles-mêmes, entre autres appareils qui permettraient de faire l'éducation complète de l'institutrice rurale, une couveuse artificielle, de telle manière que les élèves-maîtresses pussent suivre jusqu'au bout leurs expériences, voir éclore leurs poussins et les élever.

Laiterie. — Travaux pratiques. — **Lundi.** — Étude de la composition du lait, du beurre et du fromage. Description et fonctionnement des divers appareils servant à la fabrication du beurre (écrémeuses, baratte, malaxeurs, réfrigérant, etc.). *Écrémage.* — Montage de l'écrémeuse française « Mélotte ». *Écrémage à la Melotte. Fromagerie.* — Emprésurage de lait pour *petits-suisses* et *fromage à la crème.*

Mardi. — Description et fonctionnement des divers appareils servant au *Contrôle du lait* (crémomètres, lacto-densimètre, acidimètre,

lacto-butyromètre de Gerber et de Narhaud); *Écrémage* à l'écrémeuse « Melotte »; *Fromagerie.* — Fabrication de *fromages maigres* et de *fromages gras de ferme.*

Mercredi. — *Écrémage.* — Montage de l'écrémeuse danoise « Alfa-Laval »; Écrémage à l'*Alfa-Laval*; *Contrôle du lait.* — Densité, acidité, matière grasse; *Fromagerie.* — Fabrication d'un *Langres.*

Jeudi. — *Écrémage* à l'Alfa-Laval; *Contrôle du lait.* — (Densité, acidité, matière grasse); *Fromagerie.* — Fabrication d'un *Pont-l'Evêque.*

Vendredi. — *Écrémage* (montage de l'écrémeuse américaine « Tubular », écrémage à la « Tubular »); *Contrôle du lait.* — Recherche de fraudes de lait; *Fromagerie.* — Fabrication d'un *St-Remy* et de *Concoillotte.*

Samedi. — *Écrémage* à la « Tubular »; *Barattage.* — Fabrication du beurre, délaitage, malaxage, mise en mottes; *Fromagerie.* — Fabrication du tartinet.

Notes sur l'aviculture. — *Mise en marche de la couveuse.* Quelques jours après notre arrivée à Reclancourt, le mercredi, nous avons mis la couveuse en marche. Elle se compose essentiellement d'une chambre close aux parois recouvertes d'une feuille de zinc. Derrière cette paroi circule de l'eau chaude qui doit être maintenue à une certaine température (37 à 40°).

Pour obtenir l'eau à la température voulue, on a versé par l'orifice 30 litres d'eau bouillante et 60 litres d'eau froide. Cette eau qui circule tout autour de la chambre, échauffe l'intérieur et se refroidit. Comme elle devient plus dense, elle descend à la partie inférieure de la couveuse, au niveau d'une lampe à pétrole qui l'échauffe. Cette eau chaude devient plus légère, monte et se trouve remplacée par de l'eau plus froide; ainsi il se forme un courant d'eau chaude autour de la couveuse qui s'échauffe (37 à 40°). Mais on a bien soin de ne pas mettre les œufs avant que la température soit supérieure à 37° et qu'elle soit constante. Si la température était trop forte, elle cuirait le germe de l'œuf et ce serait une grosse perte. Plus tard, lorsque le poulet est déjà fort et qu'il peut supporter une température plus forte, un écart en plus de 2 ou 3 degrés n'entraîne pas la perte de l'œuf. Nous sommes pressés de mettre les œufs; aussi nous regardons toujours la température de la couveuse, indiquée par un thermomètre placé à cet effet dans le bas de la chambre fermée, à l'endroit où les œufs seront placés. Enfin, le vendredi, la température se maintient à 37°, si bien que le soir, nous y déposons avec mille précautions les œufs (120) placés dans de petits compartiments (6). Ces œufs ont été lavés afin que l'embryon puisse vivre grâce à l'air qui passe à travers la coquile poreuse; puis on les a marqués d'une croix ou d'un signe pour faciliter le retournement. On ferme la couveuse à l'aide

de deux couvercles; ainsi la couche d'air placée entre eux empêche la déperdition de la chaleur.

Les œufs qui sont dans la couveuse réclament des soins particuliers, car il faut de toute façon placer les œufs dans les mêmes conditions que ceux qui sont couvés par une poule. Il faut les sortir de la couveuse, matin et soir, les laisser à l'air au moins dix minutes (lorsque la poule mange elle quitte ses œufs), puis les retourner en veillant à ce que ceux qui sont sur le pourtour soient ramenés au centre, car la poule qui couve roule ses œufs et ramène sous elle ceux du pourtour. Après avoir donné les mêmes soins aux œufs durant une semaine, nous avons procédé le vendredi suivant au premier mirage.

Mirages. — Nous avons retiré les œufs de la couveuse, puis notre professeur, Mlle Tilquin, les a pris les uns après les autres, et elle les a mirés devant une lampe. Alors nous avons pu faire trois catégories d'œufs.

1° Les œufs qui étaient bons, dans lesquels on voyait comme une grosse araignée rouge, aux pattes gigantesques. La masse était formée par le cerveau du poulet et dans cette masse on distinguait un point noir : son œil.

2° Les œufs faux-germe qui avaient commencé à se développer, mais qui étaient morts; alors on voyait sur la coquille, à l'intérieur, une tache rose cerclée de rouge.

3° Enfin, les œufs clairs, dans lesquels on ne distinguait absolument rien, et qui furent cuits pour servir de nourriture aux jeunes poulets sortant de l'œuf.

Notre départ de Reclancourt nous empêcha de voir éclore les œufs que nous avions si bien soignés.

Une semaine plus tard, nos compagnes procédèrent à un second mirage. Cette fois-ci, le poulet était presque tout formé. Mais tous n'avaient pas vécu, et il fallut éliminer encore quelques œufs. Elles continuèrent à donner les mêmes soins aux œufs et une semaine plus tard, le jour de leur départ, elles virent que plusieurs poulets commençaient à « bêcher » pour percer leur coquille; mais elles n'en virent point éclore.

Préparation de la sécheuse. — Le vendredi 4 juillet, nos compagnes préparent la sécheuse, sorte de caisse plate dont le plancher est à clairevoie, et sur lequel on pose les poussins à mesure qu'ils éclosent, afin qu'ils sèchent et qu'ils deviennent plus jolis.

Nous aurions souhaité que notre rôle ne se bornât pas aux soins à donnner aux œufs, « choses inertes », mais nous aurions voulu élever les petits poulets. Il aurait été intéressant de les voir sortir de l'œuf, manger, courir. Ils n'auraient pas été sauvages; on aurait pu les approcher, les tenir. Nous les aurions bien aimés, bien soignés; mais il a fallu rentrer à l'école, où d'autres devoirs nous appelaient; il a fallu tout quitter; c'est vraiment regrettable de n'avoir pu jouir du fruit de notre travail.

Bibliographie.

Pédagogie scientifique. — La Maison des enfants, par le Dr Maria Montessori, 1 vol. in-8°, éd. Larousse, s. d.; 12 fr.

Le titre, un peu pédant, me cause une légère gêne. Allons-nous trouver une œuvre qui, des faits pédagogiques tire des lois, construise des théories? Certes, nous reconnaîtrions le droit de le faire au docteur Maria Montessori, à sa science, et à sa compétence; et pourtant!... Le sous-titre « La Maison des Enfants », me plaît mieux.

Mais, lue la préface de M. Lapie, la première phrase de Mme Montessori nous rassure : « Je n'entends pas exposer ici un traité de Pédagogie scientifique. Ces notes, n'ont, en effet, qu'un but modeste : faire connaître les résultats très intéressants d'une expérience pédagogique qui paraît ouvrir une voie de réalisation pratique aux nouveaux principes ayant pour but de reconstruire la Pédagogie. »

Ainsi, nous abandonnons notre chicane de mots, pour lire avec sympathie, tout le volume.

Mme Montessori aime à rappeler ce qu'elle doit aux savants français et elle parle d'eux avec une déférente admiration; mais elle est apparentée à des pédagogues antérieurs à ceux du XIXe et du XXe siècles; sa foi dans les dispositions naturellement heureuses de l'enfant, fait d'elle une continuatrice de Rousseau. Aussi ne sommes-nous point surpris de trouver, dans sa Pédagogie, la sœur de la nôtre.

Je comprends mal qu'on ait voulu opposer la méthode italienne à la méthode française; c'est peut-être que l'on ne connaît pas la méthode maternelle française, qu'après Mme Pape-Carpentier, Mme Kergomard a recréée, et dont nous nous essayons aujourd'hui à mettre les principes en œuvre. Il faut lire l'intéressant parallèle que M. Lapie nous fait des deux méthodes dans la préface.

J'ai une telle hâte de louer l'œuvre, que je me débarrasse tout de suite de deux remarques qui ont des allures de critiques encore qu'elles n'en sont point, au fond.

Il y a une différence entre la discipline de l'école italienne et celle de l'école française qui me paraît importante : il ne semble pas que la première donne autant de place que la seconde à l'éducation sociale du petit enfant, si je puis m'exprimer ainsi. Si, autrefois, nous avons exagéré notre discipline dans le sens d'une atrophie criminelle du moi naissant, prenons garde de ne pas exagérer dans le sens d'un individualisme outré. J'entends bien que chaque chose a son temps, et que c'est justement, selon Mme Montessori, par le développement normal de son individualité que l'enfant comprendra mieux les limites de sa liberté, tandis qu'avec le « principe d'esclavage » on exaspère le sentiment de cette individualité, ou on le tue, ce qui est pire. Et je me garde de vouloir, ni de près ni de loin, rendre son piédestal à cette

déesse déchue, que fut la discipline autoritaire. Mais je crois que nous devons veiller à ne point réagir avec excès. Il y aurait peut-être une étude de psychologie différentielle à faire, qui n'a pas été tentée encore ou du moins qui se limite à des considérations d'allure littéraire, sur le petit Italien et le petit Français. Le premier est, sans doute, plus sentimental, moins raisonneur que le second; il ne faut les traiter tous deux d'une manière identique; nous avons besoin d'apprendre très tôt au Français, le sens de l'ordre dans la cité, de l'action concertée, pourquoi il faut une discipline, à laquelle, d'ailleurs, on se plie volontairement. La guerre a permis de faire de cruelles expériences à ce sujet. Mme Montessori dira bien, et elle le montre, que cette éducation se fait de soi-même, qu'on ne manque pas les occasions de la provoquer, mais il semble que sa méthode ne porte pas l'accent sur cet aspect de l'activité enfantine, comme nous le souhaitons pour de petits Français.

Et j'en viens, en second lieu, à un exercice qui, aussi bien que d'éducation sensorielle est un élément de culture morale et de discipline : la leçon de silence. C'est sûrement une « trouvaille » pédagogique, selon l'expression de M. Lapie. Elle a un effet éducatif des plus certains. Et pourtant, la commentant à des normaliennes, je ne pouvais m'empêcher de leur exposer ma pensée entière : Je vois Mme Montessori, et ses collaboratrices, les « Directrices » toutes animées de cette foi profonde en leur œuvre, toutes également pénétrées de l'idée montessorienne, je les vois faisant la « leçon de silence ». Leur déduction est irrésistible : toute l'âme du petit enfant semble absorbée par la leur, et je crains qu'il n'y ait là, au fond, un phénomène très voisin de l'hypnotisme. Cette mise en scène, cette attente de je ne sais quel mystère me font un peu peur. C'est peut-être une impression toute personnelle que j'ai là, mais il me faut avouer que je répugne à cette emprise totale. Prenons un autre livre antérieurement paru et dont l'auteur expose la doctrine montessorienne avec un enthousiasme de néophyte. C'est Mme Fisher elle-même qui relève cet aspect de l'exercice : elle compare la tranquillité de la directrice à « l'immobilité méditative des prêtres bouddhistes », elle parle de « l'apaisement hypnotique » du silence prolongé et de « l'ardeur des petits disciples de Yogi » à qui elle compare nos enfants.

En outre, je doute ; comment ces leçons réussiraient-elles sur nos petits Français ? Certes, j'ai fait moi-même bien souvent des exercices, non la leçon du silence; j'avoue sans modestie qu'ils ont toujours eu du succès, même avec des classes chargées (60 enfants). Mais je reste indécise sur ce qui fut advenu, si j'avais donné la forme de l'exercice montessorien, lorsque je me rappelle les physionomies de tels petits auditeurs nerveux, malicieux, frondeurs.... Je doute. Il y a d'ailleurs d'autres postulats de la méthode que je n'accepte point sans réserves. Tout cela mériterait une étude et une discussion approfondie. Il n'en reste pas moins vrai que cet exercice est extrêmement intéressant, et que nous avons quelque chose à en tirer.

Le livre tout entier est plein d'enseignements suggestifs, de critiques justes des méthodes traditionnelles, des erreurs de jugement de trop d'éducatrices. Mme Montessori nous apprend à nous défier des gens munis d'une fausse science, qui ne prennent pas la peine d'étudier l'enfant. — Elle nous montre, d'autre part, ce que nous oublions quelquefois un peu chez nous, comment l'étude de l'enfance anormale est d'un grand secours pour la connaissance de l'enfant.

Des lecteurs français seront peut-être étonnés de ne pas voir dans cet ouvrage un chapitre spécialement consacré à l'éducation morale : en fait, tous les enseignements de la Case des Bambini sont orientés dans un sens de culture morale de l'enfant.

Admirons, en passant, avec quelle science et quel souci éducatif a été construit ce que Mme Montessori appelle le matériel didactique.

Chaque chapitre de ce livre est extrêmement riche; il mérite d'être abondamment commenté. Mais ce qui à mon avis est le plus grand mérite de la méthode montessorienne, dont les principes ne diffèrent pas de la nôtre, et ce sur quoi je ne pense pas qu'on ait jamais insisté, c'est qu'elle apprend à la maîtresse à se retenir d'agir, à suspendre son intervention, à la limiter, lorsqu'elle a envie de voler au secours du petit enfant. Et c'est cela, qui est si dur aux mamans et aux institutrices françaises toujours à écarter, non seulement le danger, mais jusqu'à la plus offensive des difficultés, oubliant la joie qu'il y a dans le succès qui couronne l'effort.

C'est cela encore qui est neuf, dans la méthode, et sur quoi il me paraîtrait bon d'attirer l'attention des normaliennes qui étudieront ce livre.

Puis, quand elle l'auront lu, je ne doute point qu'elle ne ferment le livre avec un peu plus de foi, et en remerciant mentalement la savante apôtre italienne.

Sous le masque de William Shakespeare : William Stanley, VIe comte de Derby, par Abel Lefranc.

Ce volume est le premier d'un ouvrage qui en compte déjà deux publiés et un troisième en préparation, et où M. Abel Lefranc, professeur au Collège de France, examine cette troublante question : qui a réellement écrit les œuvres publiées sous le nom de William Shakespeare? D'autres ont répondu, dès le milieu de XIXe siècle : c'est le philosophe Bacon, puis, plus récemment : c'est le cinquième comte de Rutland. C'est assurément un membre de l'aristocratie anglaise, reprend M. Lefranc, qui considère comme l'auteur William Stanley, sixième comte de Derby, ancêtre de l'ambassadeur de Grande-Bretagne en France. La thèse est celle-ci : d'après le peu que nous savons de Shakespeare, c'était une nature assez grosse, âpre au gain, médiocrement cultivée; or, il faut que le poète à qui nous devons ces chefs-d'œuvre qui s'appellent *Peines d'amour perdues*, *Henri V*,

Jules César, *Le Roi Lear*, *Hamlet*, *La Tempête*, ait été au contraire une riche nature et un lettré, versé dans les choses de la cour, de la guerre, du droit, de l'histoire, autant que dans la connaissance de l'âme humaine; cette concordance entre l'homme et l'œuvre, nous la trouvons parfaitement réalisée si nous admettons que le vrai Shakespeare est William Stanley, seigneur brillant, épris de théâtre, grand voyageur, âme noble et passionnée. Et, dans son premier volume, M. Abel Lefranc analyse une foule de « preuves » tirées de la vie de William Stanley, du rôle que joue la famille des Derby dans les pièces historiques de Shakespeare et des relations entre cette famille et les comédiens de l'époque élisabéthaine, voire même d'une comparaison entre les écritures de Shakespeare et de Stanley.

Entraîne-t-il la conviction? N'est-il pas, malgré ses scrupules de critique et d'historien, entraîné lui-même, dans le choix et l'examen de ses « preuves », par une idée préconçue? Comment se fait-il que, parmi les contemporains de Shakespeare, un seul — un rival jaloux — l'ait accusé d'être « un corbeau paré des plumes d'autrui »? M. Lefranc n'attache-t-il pas trop d'importance à ce témoignage? Ben Jonson, le poète érudit, déclare bien avec quelques détails que son joyeux compagnon de la « Sirène » « avait peu de latin et moins de grec »; pas un moment, il ne pense à conclure qu'il ait été le simple acteur de ses pièces. Les rares faits que nous connaissons sur Shakespeare ne nous renseignent vraiment pas sur ce qu'a pu être sa vie intérieure. Et le propre du génie n'est-il pas d'être mystérieux et inexplicable! Gœthe vieillard s'étonnait d'avoir pu écrire, entre sa vingt-deuxième et sa vingt-quatrième année une œuvre comme *Gœtz de Berlichingen*, et concluait que le génie devait avoir la connaissance innée, l'intuition des hommes et des choses...

Quoi qu'il en soit, M. Lefranc nous intéresse par la passion de sincérité avec laquelle il cherche à déchiffrer ce qu'il appelle — après beaucoup d'autres — une énigme. En l'éclairant d'un jour nouveau, il nous fait trouver un charme imprévu à l'œuvre de Shakespeare et nous amène à la relire. Son ouvrage ne peut pas être ignoré de ceux qui s'occupent de littérature anglaise.

Notre éducation maternelle française, par Th. Simon.

Tandis que le frœbelianisme et le système montessori ont un renom universel, il est tout à fait curieux de constater combien les doctrines de l'éducation maternelle française restent inconnues, non seulement des étrangers, mais encore des Français, même de ceux qu'intéresse l'éducation des jeunes enfants, même d'un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices. D'ailleurs, si l'on cherche parmi les ouvrages qui traitent des choses de l'école maternelle, un livre qui présente ce corps de doctrines, on s'aperçoit qu'il n'en existe pas.

Aussi l'Ecole normale d'Institutrices de la Seine a-t-elle été fort heureusement inspirée d'éditer la série des conférences faites par le docteur Th. Simon aux Normaliennes en 1918-19. Dans cette petite brochure : *Notre éducation maternelle*, le docteur Simon a recherché et commenté ces principes, qu'il ramène à deux :

1° Imitation de la vie familiale.

2° Adaptation à la psychologie du petit enfant.

Sans doute, toutes les pédagogies se flattent d'avoir des rapports étroits avec la psychologie; aussi bien est-ce plutôt dans le premier principe qu'il faut trouver l'originalité de la méthode française. Le docteur Simon le note très justement : après avoir rappelé que ce principe général est indiqué par le titre même : *Education maternelle*, il ajoute :

« ...l'orientation que (ce titre) implique est, je crois bien une intuition que nous devons à Mme Kergomard.... C'est une direction nouvelle; c'est à proprement parler une révolution. »

Mais il faut attendre du président de la Société Alfred Binet, d'Etudes psychologiques de l'enfance, autre chose qu'un exposé de doctrines, si séduisant qu'il soit. — Il y a dans ses leçons une critique des méthodes, et d'autre part, un plan d'éducation idéale, qui intéresseront vivement les institutrices.

Nous voudrions que *toutes* les institutrices d'Ecoles maternelles aient médité le contenu de cette brochure : nous attirerions en particulier leur attention sur le chapitre intitulé : « La maternelle et les théories sur le jeu », dans lequel le conférencier met en garde ses jeunes auditrices contre le danger que peut présenter « l'orientation d'esprit à laquelle ces théories — (les théories modernes sur le jeu) — peuvent conduire ».... « Craignez, dit-il, que devienne mérité le reproche de beaucoup d'institutrices primaires, que l'école maternelle, avec sa théorie du travail attrayant, du travail-amusement, ne soit une culture de la paresse. »

A lire aussi, la critique des travaux manuels, triomphe de tant d'écoles maternelles ! Et surtout le chapitre si suggestif et si neuf qui a pour titre : « La connaissance du monde extérieur ».

Que chaque éducatrice maternelle veuille bien essayer de mettre en œuvre, dans son milieu d'enfants, les si excellents conseils que contiennent ces quelques pages, et elle contribuera à justifier cette appréciation que porte M. le docteur Simon sur notre doctrine d'éducation maternelle :

« Elle est une doctrine vivante, ouverte, accueillante, modeste, et prête à toutes les améliorations. »

A. C.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXVI. N° 4 Avril.

235

REVUE
Pédagogique

L'Enseignement des Notions scientifiques à l'École primaire élémentaire.

Conformément aux instructions de M. le Ministre de l'Instruction publique, MM. les Inspecteurs d'Académie ont étudié de façon spéciale, dans leurs rapports de 1919, l'état actuel de l'enseignement des notions scientifiques à l'école primaire élémentaire.

La question posée n'est pas seulement intéressante, elle est passionnante. Comment ne le comprendrait-on pas, au sortir d'une guerre qui a progressivement accusé un caractère de plus en plus scientifique? Nos ennemis ont mis la science au service du mal, et nous avons bien été forcés de les suivre sur ce terrain. La victoire, chèrement acquise, nous laisse en face de la même lutte à soutenir : l'avenir, tant au point de vue de la défense du territoire que de la défense économique, est aux peuples qui sauront le mieux pénétrer la science, l'asservir, en tirer les profits matériels directs.

Quel a été dans le passé, et quel doit être dans l'avenir, à cet égard, le rôle de l'École primaire élémentaire? Voilà tout le sujet.

Il a été traité de manière très sérieuse, dans les rapports de

MM. les Inspecteurs d'Académie, et c'est de cette parfaite sincérité que je m'autoriserai pour essayer de dégager quels remèdes il y a lieu d'apporter à une situation qui ne donne pas actuellement complète satisfaction.

État actuel de cet enseignement.

Il faut bien le reconnaître, les résultats obtenus jusqu'ici n'ont pas toujours répondu à la bonne volonté de nos maîtres. En voici quelques exemples :

Dans le département des Bouches-du-Rhône, M. l'Inspecteur d'Académie signale les réponses suivantes faites par des candidats au C. E. P. E., qui tous ont réussi à l'examen, quelques-uns même avec la mention « assez bien » :

1re Question : Indiquez les principales applications que vous connaissez du principe d'Archimède? (Garçons).

Réponse de l'élève E... : « Archimède a fait cette remarque que tous les corps plongés dans l'eau subissent une position verticale. »

2e Question : Vous brûlez du soufre; dites ce que vous voyez; que savez-vous du gaz qui se dégage? (Garçons).

L'élève G... répond : « Quand on allume un morceau de soufre on voit une espèce de gaz qui se dégage de la flamme; c'est ce gaz qui se dégage qui fait flamber le soufre. »

L'élève P... répond : « Quand je fais brûler du soufre, il se fond et il se dégage un gaz. Il se dégage une flamme bleuâtre. Nous absorbons de l'oxygène et de l'hydrogène et nous rejetons du gaz carbonique. »

3e Question : Que se passe-t-il à l'intérieur de nos poumons quand nous respirons? (Filles).

L'élève V... répond : « Nous respirons par les poumons; à mesure que nous respirons nos poumons se gonflent parce que l'air chaud sort et l'air froid rentre. »

L'élève B... répond : « Quand nous respirons, à l'intérieur de nos poumons se passe le gonflement parce qu'en respirant nous faisons gonfler nos poumons. »

Dans le département de la Corse, à la question : « Que savez-

vous sur la circulation du sang chez l'homme, le sang, le cœur, les artères, les veines? Comment soigner une coupure? », un élève répond : « Le cœur est une vertèbre du corps qui pousse le sang dans toutes les parties du corps. Les artères sont de grosses veines où le cœur fait circuler le sang ou fait grandir les cheveux, les ongles, les pieds. Les veines sont de petites artères. Nous *n'avons* sur les pointes des doigts. On soigne une coupure en lavant la blessure avec de l'eau *bouriquée*, ensuite en mettant de la teinture d'iode ou une toile d'araignée et en la cousant avec des épingles pour que le sang s'arrête. »

Dans trois centres de la Nièvre où les candidats au C. E. P. E. avaient à dire ce qu'ils savaient sur la balance et l'emploi qu'on en fait, il fut établi qu'à peine 3 élèves sur 10 avaient effectué eux-mêmes une pesée et compris le sens de l'opération.

Je lis dans le rapport de l'Inspecteur d'Académie de la Vendée : « Des enfants qui n'ont aucune notion sur l'hygiène de la respiration, sur l'utilité des inspirations profondes, sur la nécessité de l'aération des locaux habités, *récitent* la glotte et l'épiglotte, les bronchioles, la plèvre, etc. D'autres, qui n'ont jamais observé un phénomène de dilatation, parlent de la construction du thermomètre, des différentes graduations, etc. D'autres, qui n'ont pas observé un cycliste gonflant son pneu parlent d'air comprimé. D'autres qui n'ont pas examiné une plume, admiré cette merveille de légèreté, de souplesse et de résistance, parlent de rostres, d'os coracoïde, de ventricule succenturié, etc., etc. »

Je me garderai bien de conclure de ces cas particuliers au cas général, pas plus que je ne l'ai fait un jour où, examinateur au Baccalauréat, je fis connaissance, dans la copie d'un candidat, avec les *ballets* de la machine de Gramme!

D'ailleurs, voici la note rassurante :

« Aux épreuves écrites du certificat primaire nous avons été surpris de rencontrer bon nombre de copies bien au-dessus de la moyenne. » (Ardèche)

« N'a-t-on pas vu un enfant de onze ans et demi tailler tout seul les 2 100 pieds d'une vigne, un autre de treize ans reconnaître à première vue les progrès de l'oïdium, un troisième à peine plus âgé greffer les vignes de ses parents. Quel avait été

leur maître? Un instituteur plus disposé que ses collègues à se mêler aux travaux de la campagne et à y initier ses élèves. » (Hérault.)

« A en juger par l'intérêt qne les élèves prennent aux leçons de sciences, le travail des maîtres n'est pas perdu. A en juger aussi par le succès dans les examens, les résultats de cet enseignement sont satisfaisants. Quand les élèves quittent l'école, ils ont réellement des connaissances. Quant à la formation de leur esprit, il n'est pas douteux que l'enseignement scientifique n'ait eu son effet. Ils aiment à se rendre compte des choses; ils veulent des preuves et ne se contenteraient pas d'affirmations non justifiées. » (Hautes-Pyrénées.)

« Je ne rencontre plus que rarement des leçons de choses sans choses, des leçons de sciences sans objets à observer ou à décrire, ou sans expériences. » (Maine-et-Loire.)

Il résulte des quelques citations qui précèdent que des efforts sérieux ont été faits par nos instituteurs et nos institutrices; souvent avec succès. Néanmoins, il ressort de la lecture des rapports de presque tous les Inspecteurs d'Académie que l'enseignement scientifique n'est pas encore au point, en général, à l'École primaire élémentaire.

Nous allons examiner les critiques faites, classer les causes d'insuccès et tâcher de dégager de notre étude des directions destinées à améliorer le *rendement*.

Les causes de faiblesse de l'Enseignement scientifique à l'École primaire élémentaire.

1° *La leçon de choses faite sans les choses.* — Critique fondamentale et que nous trouvons formulée dans un grand nombre de rapports :

M. l'Inspecteur d'Académie des Bouches-du-Rhône écrit : « On fait des leçons de choses sans les choses, on enseigne les sciences expérimentales sans faire la moindre expérience et sans même utiliser celles dont les enfants sont chaque jour les témoins, soit dans leur famille, soit dans la rue. Aussi quel aspect lamentable présente le plus souvent une classe pendant la

leçon de sciences : le maître parle, parle, parle en faisant quelquefois un dessin schématique au tableau noir, et les élèves écoutent pendant les cinq premières minutes, puis ils s'évadent et les paroles du maître ne frappent plus que des oreilles inertes. L'enfant ne prête attention qu'à ce qui l'intéresse, et une chose qu'il ne voit pas, une expérience qu'il ne fait pas ne sauraient l'intéresser.

« Au cours préparatoire et au cours élémentaire, les leçons sont quelquefois faites sans *choses*; telle institutrice faisant une leçon sur le blé, me déclare n'avoir jamais vu elle-même un grain de blé. » (Corrèze.)

« Dans la majorité de nos classes l'enseignement scientifique pourtant essentiel est faible parce que trop de maîtres ont une conception fausse de l'enseignement expérimental. Dans beaucoup trop de leçons on se trouve en présence d'un non-sens pédagogique qui frappe les yeux les moins exercés : on prétend donner un enseignement expérimental sans faire d'expériences et on enseigne les sciences dites d'observation sans faire observer. Les leçons de choses ne sont pas faites *sur* les choses et *par* les choses et dégénèrent trop souvent en une sorte de verbiage ingénieux sur un sujet déterminé. » (Allier.)

« Il est aisé de compter les leçons de choses auxquelles j'ai assisté où des choses aient été présentées. J'ai entendu des leçons d'enseignement ménager qui se bornaient à la lecture d'un manuel. » (Seine-et-Oise.)

« Pour être tout à fait sincère, on doit reconnaître que les méthodes vraiment scientifiques, j'entends les méthodes d'observation sont encore trop peu employées. Le nombre des maîtres qui font des leçons de choses sans choses, qui enseignent la botanique comme la grammaire, est encore élevé. » (Haute-Vienne.)

« J'ai assisté dernièrement, écrit M. Claudon, inspecteur de l'enseignement primaire des Vosges, à une leçon sur le sel, le sel de cuisine, à des enfants du cours élémentaire. Je n'étais pas attendu, mais la leçon était au programme. Le maître, un vétéran de l'enseignement déjà, fit sa leçon sans montrer un grain de sel, sans en faire observer la structure cependant si curieuse, sans le faire goûter, sans en faire dissoudre, qu'on aurait fait réappa-

raître par l'évaporation de l'eau, etc... toutes expériences qu'il était facile de produire, qui auraient intéressé les élèves et leur auraient appris quelque chose. Par contre, il leur parla du sel gemme, des *carrières de sel* de la Pologne, de l'Autriche, des marais salants des bords de la mer qu'ils n'ont jamais vue, du *sel royal*, expression dont j'ignorais l'existence et le sens [1], mais sans citer les salines de Meurthe-et-Moselle, à côté de nous, ni les produits que l'on tire du sel, ni ses usages pour la conservation de la viande, de la choucroute, etc. Les enfants avaient écouté, passifs, sans dire un mot, cette exposition fort bien faite d'ailleurs, mais qui passait au-dessus de leur tête, et quand je les interrogeai sur la leçon, le maître constata qu'il n'en restait rien.... De telles leçons passent à travers l'esprit des enfants comme l'eau à travers un crible et l'on comprend que ni les élèves qui les subissent, ni les maîtres qui les font ne les trouvent intéressantes. » (Vosges.)

2° *La leçon de choses n'est souvent qu'une leçon de français.* — Ce défaut, que nous signalent de nombreux rapports, est tout à fait voisin de celui que nous venons de citer :

« Dans la plupart des cours préparatoires et élémentaires, la leçon de choses ne se fait jamais. De loin en loin, elle est remplacée par une leçon de *langage*, dont le sujet pourrait convenir à une leçon de *choses*. » (Mayenne.)

« La leçon de choses, suivant une pente sur laquelle les jeunes maîtres ne savent pas toujours s'arrêter, dérive parfois en véritable leçon de français. » (Morbihan.)

« ... Même quand les *choses* sont là, la leçon n'en est pas pour cela plus concrète. On montre de loin l'objet, et l'on parle... la leçon ne constitue ainsi qu'un semblant d'observation. On débite des mots et des phrases au lieu de faire observer, et la leçon devient une leçon de vocabulaire au lieu d'une leçon de choses. Beaucoup de maîtres, même expérimentés, tombent dans cette confusion qui fausse totalement l'enseignement scientifique. » (Calvados.)

---

1. L'auteur de cet article avoue, sans honte, qu'il ne sait pas plus que M. l'Inspecteur des Vosges ce que c'est que le *sel royal*, et qu'il ne s'alarme pas de cette ignorance !

3° *La préparation des maîtres n'est peut-être pas suffisante, en ce qui concerne l'enseignement scientifique.*

Cela nous est courageusement affirmé dans de très nombreux rapports. Citons entre autres :

« Beaucoup de nos maîtres enseignent comme ils ont appris. Les notions plus ou moins étendues de sciences qu'ils possèdent, ils les ont acquises dans les livres, et ils les transmettent à leurs élèves comme on les leur a présentées à eux-mêmes. Les instituteurs et institutrices instruits dans nos Écoles Normales depuis la réforme des études sont encore peu nombreux. Les autres, faute de préparation pédagogique, faute d'habileté aussi, ne peuvent et n'osent employer la méthode expérimentale. Une institutrice, très dévouée d'ailleurs, en allumant de l'hydrogène qui se dégageait du flacon où il se produisait par réaction d'un acide sur la grenaille de zinc, provoqua une explosion qui fit voler l'appareil en éclats et faillit blesser les enfants. Mais elle n'avait jamais vu cette expérience que sur un livre, elle n'avait pas entendu les conseils pratiques dont l'accompagnent les professeurs spéciaux. » (Meurthe-et-Moselle.)

« Les leçons de sciences sont très difficiles à conduire. Il y faut des aptitudes particulières que tous les maîtres n'ont pas, et sans lesquelles ces leçons risquent de dégénérer en rabâchages et longues digressions, lorsque l'expérience ne réussit pas ou n'est pas concluante. » (Var.)

« Une première cause d'insuccès est l'insuffisante préparation de beaucoup de nos instituteurs et de nos institutrices. Si les anciens élèves des Écoles normales ont vu faire et ont fait eux-mêmes des expériences; si, dans les leçons à l'école annexe on leur a appris comment se fait une leçon de sciences; si en un mot on leur a montré la bonne méthode, tous n'en profitent pas au même degré. Que dire alors de nos jeunes intérimaires et stagiaires qui, même munis de leur brevet supérieur, à leur sortie des Écoles primaires supérieures, débutent dans l'enseignement sans aucune préparation professionnelle? La plupart ne savent guère ce que c'est qu'une expérience, et je pourrais citer telle école primaire supérieure où, dans toute une année, on n'a pas fait deux expériences devant les élèves. » (Charente-Inférieure.)

« Est-il certain que, parmi les maîtres, tous, pour enseigner

d'une manière vraiment convenable les sciences usuelles, possèdent au même degré les connaissances techniques nécessaires?... On demande aux maîtres de donner eux-mêmes un enseignement qu'ils ont rarement reçu; en tout cas, celui qu'ils ont reçu n'avait guère plus de valeur que celui qui est généralement donné aujourd'hui. D'autre part, est-il sûr que tous les instituteurs sont aussi experts en fait de connaissances agricoles que les parents de leurs élèves qui toute leur vie se sont spécialisés, dans ce métier? Si beaucoup d'entre eux hésitent à consacrer plus de temps aux leçons de sciences, n'est-ce pas précisément parce qu'ils craignent à cet égard une infériorité? « (Landes.)

« J'ai peur que la raison de la faiblesse de l'enseignement scientifique ne soit tout d'abord l'absence d'esprit scientifique chez nos institutrices, et c'est une grosse lacune. Leur préparation a-t-elle été ce qu'elle devait être? N'ont-elles pas appris surtout par cœur dans des livres?... Il faut savoir beaucoup soi-même et à fond pour extraire de l'ensemble la notion essentielle. » (Seine-et-Oise.)

« On n'obtiendra de bons résultats que si l'on se préoccupe d'une meilleure formation des maîtres. » (Deux-Sèvres.)

« Beaucoup de maîtres ne sont pas suffisamment convaincus de l'utilité de l'enseignement scientifique, d'où la conséquence qu'ils n'y apportent pas tout le soin désirable. Il faut dire aussi que la plupart des instituteurs et des institutrices n'ont pas été préparés à enseigner les notions scientifiques; ils ne reconnaissent pas la valeur de la méthode d'observation; ils regardent une expérience comme du superflu et pensent qu'il suffit d'en lire le détail dans le manuel. » (Dordogne.)

4° *Le manuel, le livre....*

Nous voici amené à parler du manuel. On lui attribue une large part de responsabilité.

« La méthode employée est souvent trop livresque. Bien des maîtres se contentent de commenter le texte d'un ouvrage écrit pour toutes les régions et qui ne tient aucun compte des milieux dans lesquels vivent nos écoliers. Ils semblent se réjouir de *posséder un bon manuel*. On impose aux élèves d'apprendre des résumés, pour eux vides de sens. Même en faisant apprendre les

pages d'un manuel bien conçu, le but serait manqué, et le manuel bien conçu existe-t-il ? » (Somme.)

« Malheureusement, la plupart des ouvrages qui ont été rédigés par des hommes compétents — bien intentionnés d'ailleurs — sont tous plus développés les uns que les autres et donnent l'impression qu'on y a perdu de vue qu'au cours moyen l'enseignement scientifique doit garder un caractère très élémentaire. Ajoutons enfin que les instituteurs eux-mêmes, pour des raisons diverses qu'il est inutile d'indiquer ici, choisissent de préférence, en général, les ouvrages les plus complets et que souvent même ils mettent entre les mains de leurs élèves du cours moyen des livres rédigés à la fois pour le cours moyen et le cours supérieur, dont ils font étudier tous les chapitres, oubliant de laisser de côté ceux qui devraient être réservés pour ce dernier cours. » (Rhône.)

« Ces manuels... ont cette particularité de ne pas être rédigés par des savants véritables ayant fourni un effort d'adaptation personnelle de leur pensée originale pour pénétrer l'enseignement primaire de notions exactes et solides. Il en est qui se distinguent par une conception tout à fait erronée de l'enseignement primaire. Et à titre d'exemple, M. l'Inspecteur primaire de Mâcon, ajoute :

« Je lis dans l'un d'eux : « Les carnivores ont été divisés en « félidés, hyénidés, vermiformes et ursidés; les félidés portent « cinq doigts en avant et quatre en arrière; ils ont la tête ronde, « les yeux grands, le corps vigoureux; ce sont le lion, le tigre, « la panthère, et notre joli chat. Le jaguar, le couguar ou puma « et le guépard sont américains; le jaguar ressemble au tigre, « mais il est tacheté au lieu d'être rayé. Le lynx habite plusieurs « parties du monde. » Où verrons-nous ces animaux ? Par hasard dans les ménageries. Mais il en est d'autres que nous ne connaîtrons sans doute jamais. « Les édentés, malgré leur nom, ont « généralement beaucoup de dents, mais ces dents n'ont ni racine, « ni émail; quelques-uns d'ailleurs en sont privés. Leurs griffes « sont longues et disposées pour fouiller le sol. Le fourmilier ou « tamanoir de l'Amérique est privé de dents; le pangolin de « l'Afrique ou des Indes est recouvert de larges écailles; les « tatous de l'Amérique du Sud ont jusqu'à 200 dents et une cara-

« pace flexible qui leur permet de s'enrouler ; le paresseux, des « mêmes pays, est lent et se suspend aux branches des arbres à « l'aide de ses énormes griffes. » Il est vrai que ce manuel est destiné aux élèves des cours supérieurs et cours complémentaires. Mais que deviennent, dans tout ce fatras pseudo-scientifique, les notions d'un intérêt vital relatives à la puériculture, à l'économie domestique, à l'hygiène, à la vie ouvrière et à la vie rurale? Nos jeunes gens et nos jeunes filles ont-ils du temps à perdre à propos du tamanoir ou des édentés, lorsque, de tous côtés, on leur demande de se préparer aux travaux agricoles, industriels, ménagers qui doivent assurer la prospérité nationale? » (Saône-et-Loire.)

M. l'Inspecteur d'Académie de la Vendée écrit de son côté : « Je combattrai de tout mon pouvoir l'usage d'un livre quelconque, étant entièrement convaincu de son caractère nocif. Je partage tout à fait l'opinion de l'un de mes Inspecteurs primaires, qui me disait un jour : « Non seulement le livre n'est pas obligatoire (le décret du 29 janvier 1890 ne mentionne pour aucun cours de livre de sciences), mais son emploi ne devrait pas être même facultatif. » J'avertirai les maîtres que, pour des enfants de l'âge des nôtres, le meilleur livre ne vaut rien, et ne pouvant mieux dire, je leur citerai à l'occasion ce conseil adressé aux maîtres des classes primaires élémentaires des Lycées et Collèges (ne s'agit-il pas toujours d'enfants de huit à douze ans?) : On se gardera de placer des livres entre les mains des élèves, car ils ont l'inconvénient de transformer en un exercice de mémoire inutile et souvent fastidieux les leçons qui doivent être avant tout un exercice des sens et servir à coordonner les impressions reçues. » (Vendée.)

5° *Les musées scolaires, les jardins scolaires sont négligés* :

« Une autre lacune qui dépend à la fois de nos maîtres et de la législation actuelle mérite d'être signalée : elle consiste dans l'absence ou dans l'imperfection du musée scolaire. Le plus souvent, trompé par le mot, on entend sous le nom de musée une collection d'objets rares ou du moins singuliers. Et comme ils sont bizarres et peu utilisables, on n'y touche pas et la poussière les recouvre. » (Aveyron.)

De cette poussière nous parlent aussi bien d'autres rapports (Allier, Charente-Inférieure, Dordogne, Indre-et-Loire, Maine-et-Loire).

Les jardins scolaires sont aussi très souvent négligés, et même, écrit M. l'Inspecteur d'Académie de l'Allier, « les champs d'expériences que quelques municipalités avaient annexés à certaines écoles rurales sont devenus la proie du garde champêtre ou du cantonnier municipal ».

6° *L'indifférence des parents et des municipalités est grande vis-à-vis de l'enseignement scientifique.*

Cette indifférence nous est signalée dans presque tous les rapports :

« Si l'enseignement demeure trop souvent livresque, c'est que le matériel fait défaut. Sans doute les maîtres, — qu'on me passe l'expression — *débrouillards* arrivent à se tirer d'affaire ; mais combien ne savent pas s'y prendre pour se procurer le nécessaire, pour fabriquer eux-mêmes de petits appareils simples ; combien se heurtent à l'indifférence d'un Conseil municipal qui ne consent pas, sous prétexte qu'on s'est bien passé de ces choses-là jusqu'à présent, à voter le crédit nécessaire à l'achat d'un modeste matériel ? » (Charente.)

M. l'Inspecteur d'Académie des Pyrénées-Orientales signale de son côté l'indifférence, le défaut de concours financier de la part des communes pour tout ce qui concerne les œuvres scolaires. Il écrit : « Sur cent communes, trois seulement mettent à la disposition des instituteurs le champ d'expériences indispensable dans un arrondissement agricole et où l'enseignement scientifique devrait surtout porter sur les applications agricoles pratiques. » Et plus loin, il ajoute : « Il est parfois fort difficile de faire comprendre à un agriculteur qu'il ne suffit pas pour enseigner à son fils les connaissances agricoles modernes, de sa pratique journalière, ou à une bonne ménagère que sa fille peut apprendre auprès de l'institutrice mieux qu'auprès d'elle les éléments de la cuisine et de l'économie domestique. Les populations sont réfractaires à ces enseignements, qui heurtent leurs préjugés et leur routine en matière d'agriculture et d'hygiène. Les parents croient que toute heure distraite de l'enseignement général est

une heure perdue, et certaine institutrice me rapportant le propos de cette mère de famille qui critique la promenade scolaire en disant que les enfants n'y font rien et que *Mademoiselle* y va pour s'amuser et ne pas faire sa classe, me signale une mentalité qui n'est certainement pas isolée. »

Non, cette mentalité n'est pas isolée, et la phrase suivante, de M. l'Inspecteur d'Académie du Puy-de-Dôme résume à ce sujet l'impression générale : « La collaboration des parents en vue de l'éducation morale, nous l'obtenons quelquefois; la collaboration en vue de l'éducation intellectuelle, presque jamais. »

7° *Les programmes mis en cause.*

Dans quelques départements, peu nombreux, on trouve les programmes officiels trop chargés :

« Nous ne pouvons songer à incriminer les instructions qui accompagnent les programmes officiels; elles ont été rédigées par des pédagogues autorisés et fixent d'une façon précise les méthodes à employer. Mais *les programmes sont trop chargés.* Or il y a ici une *opposition irréductible entre la qualité de l'enseignement et la quantité de choses enseignées.* La méthode de redécouverte oblige le maître à aller lentement, à insister beaucoup sur les mêmes choses, à s'assurer qu'elles ont été observées réellement. Si on oblige l'instituteur à parcourir vite un programme très chargé, on lui interdit par cela même d'opérer méthodiquement. *Il n'y aura pas d'enseignement scientifique véritable à l'école primaire tant que les programmes ne seront pas réduits.* » (Territoire de Belfort.)

A propos de cette question des programmes, de nombreux départements demandent des programmes limitatifs et locaux :

« Aussi voit-on tel inspecteur, et avec lui tels instituteurs dont il signale la bonne volonté, demander qu'une commission de maîtres compétents étudie dans chaque canton un programme spécial d'enseignement scientifique local, etc. » (Seine-et-Oise.)

Telles sont les principales causes de faiblesse de l'enseignement scientifique qui nous ont été signalées dans les rapports départementaux. Ce qui précède n'est qu'une exposition de ce qui a été relevé comme le plus caractéristique; les mots souli-

gnés dans nos extraits étaient soulignés dans les rapports originaux.

Et maintenant, il faut discuter.

Discussion et Remèdes.

Examinons donc les opinions que l'on vient de lire; discutons-les, et qu'il soit permis à l'ancien professeur qui va signer ces lignes, qui a conservé de ses années passées dans l'enseignement scientifique le souvenir le meilleur et le plus ému, de dire avec netteté, avec franchise, toute sa pensée, d'exprimer toutes ses critiques, et aussi tous ses espoirs.

Oui, c'est un fait indéniable : notre enseignement scientifique n'est pas suffisamment mis au point dans nos écoles primaires élémentaires. Je l'ai constaté personnellement assez souvent. Mais j'ai constaté aussi, très fréquemment, la parfaite bonne volonté de nos instituteurs et de nos institutrices. Si quelques-uns d'entre eux semblent ne pas porter à l'enseignement scientifique un suffisant intérêt, ce n'est pas par dédain de cet enseignement, c'est parce qu'ils ne se sentent pas, ne se croient pas assez *forts* pour le donner à leurs élèves. C'est leur hésitation, qui fait leur faiblesse.

1° *La leçon de choses faite sans les choses.*

Cette critique, qui revient dans un grand nombre de rapports départementaux, est justifiée. Trop de leçons de choses sont faites sans qu'on montre quelque chose aux élèves. Et quand on montre quelque chose, on le montre souvent de loin, sans faire toucher, sans laisser *regarder*; et l'on montre parfois des choses bien bizarres : j'ai vu un jour, dans une leçon sur le carbone, au cours élémentaire[1], montrer un échantillon de charbon de terre tout gris, presque tout blanc, — tout gris, tout blanc, de la poussière du musée scolaire d'où l'on venait de le sortir, et les petites filles que j'avais devant moi se demandaient certainement pourquoi ce *carbone* n'était pas noir comme le charbon qui se trouvait tout à côté d'elles dans le seau où l'on puisait pour alimenter le poële de la classe!

1. Le *carbone!* au cours élémentaire!! nous en reparlerons tout à l'heure.

Mais autour de nous, tout est matière à observations et à expériences. Chauffez de l'eau dans un ballon de verre : avec un peu de sciure de bois vous pouvez montrer comment, par des courants, s'échauffe l'eau [1], puis vous pouvez faire constater le départ de l'air dissous dans l'eau, et prenez le ton « bon enfant » pour montrer cela, dites par exemple à vos élèves que l'air et l'eau faisaient bon ménage quand il faisait froid, mais que la chaleur les a séparés. L'eau arrive ensuite à l'ébullition, et nous pouvons encore constater bien des choses intéressantes pendant cette ébullition. Vos élèves seront émerveillés de ce qu'on peut *voir* avec si peu de chose, vos explications simples et imagées resteront gravées à tout jamais dans leur mémoire. Les meilleures heures de la semaine seront celles des leçons de sciences, si vous restez simple, vivant, convaincu, devant vos élèves.

Comment peut-on avoir l'idée de faire une leçon d'enseignement agricole sans une expérience ou tout au moins une promenade dans les champs, — ou bien encore une leçon d'enseignement ménager en se contentant de lire un manuel?

Plus de leçons de choses sans les choses! Montrons, montrons de près, et expérimentons!

2° *La leçon de choses n'est souvent qu'une leçon de français.*

C'est là un écueil que ne savent pas toujours éviter même les meilleurs maîtres, ceux qui montrent des choses, ceux qui font des expériences. Il convient de ne pas confondre la leçon de sciences avec un exercice de vocabulaire, mais ceci ne veut pas dire que le maître doive se dispenser d'écrire au tableau tout mot nouveau introduit dans sa leçon.

3° *Préparation des maîtres.*

Nous voici au cœur même de la question, et il faut bien reconnaître que nombreux sont les instituteurs et les institutrices qui ont le droit de dire : « Comment ferais-je des expériences que l'on ne m'a pas appris à faire, que je n'ai même jamais vu faire? » Il n'est pas douteux, par exemple, que les

1. Je vous en supplie, ne gâtez pas votre leçon (à l'école primaire élémentaire) en forçant vos élèves à apprendre que ces courants sont des courants de *convection!*

maîtres qui ne sont pas passés par l'École normale n'ont jamais eu l'occasion de *se faire la main* au point de vue expérimental. La possession du Brevet supérieur présente évidemment une garantie d'une grande valeur, certains maîtres ou maîtresses qui l'ont préparé en dehors des Écoles normales ont peut-être... quelquefois... eu l'occasion de voir des expériences. Mais ils n'ont jamais fait d'expériences eux-mêmes. Et si l'on songe aux bien plus grandes difficultés pédagogiques que rencontrent nos maîtres munis du simple Brevet élémentaire, on ne peut s'étonner des notes qu'on a lues plus haut.

Pour enseigner long comme le petit doigt, il faut savoir long comme le bras. Ce n'est qu'à cette condition que l'on peut *doser* son enseignement, ne pas se croire obligé de *sortir* d'un seul coup tout ce que l'on sait ou que l'on croit savoir. La *sûreté* ne s'acquiert que par le savoir suffisant, et l'on sait bien mieux s'arrêter quand on connaît ce qu'il y a derrière l'obstacle.

Un grand progrès va se trouver bientôt réalisé : pour enseigner, il faudra avoir passé par l'École normale. C'est là, dans le calme d'une vie tranquille et réglée, que nos futurs maîtres sauront se former. J'ai confiance : j'ai vu des élèves d'Écoles normales faire ce que nous appelons des manipulations, et mon impression d'ensemble a été très satisfaisante, bien souvent. Que bien vite donc se développe et se perfectionne la formation professionnelle dans nos Écoles normales !

La bonne volonté de nos professeurs est assurée, mais il leur faudrait des laboratoires bien organisés, vivants ! Comment sont organisés les laboratoires actuels ? Ils vivent de crédits divers, les uns crédits de l'État, les autres crédits du département ! Et il est de ces crédits qui fusionnent avec les crédits de fournitures classiques, de matériel, etc., de sorte que lorsque le prix des livres augmente, on achète d'abord des livres, et la grenaille de zinc, l'acide sulfurique doivent attendre des temps meilleurs !

Je désirerais voir attribuer à chaque École normale et (j'étends mon sujet) à chaque École primaire supérieure un crédit *spécial* pour le Laboratoire, un crédit indépendant de tout autre crédit avoisinant et absorbant.

Mais il est à cela une condition : un laboratoire exige une direction, une compétence, et il est indispensable que nos pro-

fesseurs de sciences dans les Écoles normales et dans les Écoles primaires supérieures comprennent bien leur rôle. Un laboratoire! mais ce doit être un salon, dont on peut faire à n'importe quelle heure les honneurs à tout visiteur! Tout doit y être rangé, prêt à servir, avoir *l'aspect séduisant*. Avec quelle fierté le professeur qui a un beau laboratoire le fait visiter, avec quelle confiante espérance il y laisse jeter un coup d'œil par ses élèves, avec quelle satisfaction il s'en va le soir en se disant : « Ça va, pour demain, tout est prêt! »

Tout est prêt! Dans ces trois mots est le secret de la bonne leçon de sciences! Les expériences sont prêtes, le professeur les a, à l'avance, répétées s'il est nécessaire, et cela ne l'a pas ennuyé[1], les dispositions matérielles sont prises afin d'éviter une perte de temps, et les élèves sont prêts. Ah! oui, les élèves sont prêts, ils vous attendent, ils vous guettent, ils ont foi en vous, ils savent que vous ne leur marchanderez pas une seule expérience, ils savent que vous allez leur montrer comment *ça marche!* Et ils vous aiment! Ne croyez pas que ce mot soit excessif : non, le professeur de sciences est celui qui, s'il est à la hauteur de son rôle, est le plus aimé, le plus désiré. Ses élèves l'écoutent, ne le perdent pas de vue, ils sont toujours prêts à le questionner, ils demeurent parfaitement paisibles s'il doit un instant quitter la salle de cours pour aller prendre un appareil au laboratoire, — et ils ne quittent la classe qu'à regret, après avoir rôdé autour de la table, examiné, critiqué les appareils dont on s'est servi devant eux.

Eh bien! cet enseignement vivant et fructueux, nos Écoles normales le donnent déjà à une partie de nos maîtres de l'École primaire. Son développement assurera le succès. Mais il ne faut plus que nos instituteurs et nos institutrices manquent de recevoir cette instruction essentielle; donc... tous à l'École normale, qui doit devenir le foyer intellectuel par excellence dans chaque

1. Au contraire! les lois de la nature sont ainsi faites que leur caractère de profonde vérité émeut ceux qui les tâtent et qui les re-tâtent (tant pis pour la langue française, pour une fois!) Professeur, je n'ai jamais eu de plus grand plaisir que celui-ci : après une manipulation, un élève, visage content, me disant : Monsieur, j'ai trouvé ceci ou cela. — Pas truqué? — Oh! non, Monsieur, je voulais savoir si c'était vrai!

région! L'article de loi qui exige cette formation professionnelle est le bienvenu.

Mais là ne se bornent pas les desiderata que l'on peut exprimer : la refonte des programmes des E. P. S. et des E. N. envisagée de façon magistrale par notre Directeur, M. Lapie, sera bientôt un fait acquis. Je ne reviens pas sur les importantes transformations qui seront faites et que tous les lecteurs de la *Revue Pédagogique* ont étudiées avec tant d'intérêt. Je me permettrai simplement de répéter avec M. Lapie que la base de notre Enseignement primaire, se trouve dans nos Écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay. Ces Écoles, je les connais, et je les aime, j'ai préparé — pour les deux — des élèves, j'ai suivi ces élèves, je sais ce qu'on y devient, ce qu'on y acquiert, et je dis : il n'y a pas assez de places à Fontenay, pas assez de places à Saint-Cloud. Les locaux sont trop petits, les crédits sont trop modestes. C'est vrai pour le présent, cela ne doit plus être vrai pour l'avenir : ouvrons très larges les portes de ces deux maisons qui sont l'honneur et la gloire de notre Enseignement primaire; peut-on quelque part mieux que là placer l'argent de la Nation pour qu'il rapporte directement? (N'attendez pas d'un scientifique un long développement de cette idée : n'est-il pas inutile de prêcher des convertis?)

Je connais l'objection possible : on admettra à Saint-Cloud et à Fontenay agrandis, amplifiés, tous les futurs professeurs? Peut-être non, n'exagérons pas; le moule *unique* n'est pas désirable, mais songeons au grand nombre de délégués que nous rencontrons dans nos E. P. S., qui se sont formés un peu au hasard, et qui seraient si heureux d'avoir pu se former mieux, et fournir un meilleur rendement!

Mais, et les maîtres déjà en fonction? Ils sont, jusqu'à preuve du contraire, les meilleurs maîtres. Ils ont acquis leur expérience sur ... le terrain, mais quelquefois au détriment du terrain, c'est-à-dire de leurs élèves. Ils voudraient faire bien la leçon de sciences, ils sentent que c'est de toutes les leçons, celle que leurs élèves aimeraient le mieux; mais, doutant de leur valeur personnelle, inquiets des conséquences, ils se dérobent souvent, ou bien ils noient de grandes idées dans des flots de détails inutiles et dangereux.

Nous devons aider nos maîtres, les guider, les conseiller, les encourager. Des conférences ont déjà lieu dans quelques Écoles normales, où sont admis, certains jeudis, non seulement les anciens élèves de ces Écoles, mais les maîtres du département, quelle que soit leur origine. Il convient de développer cette institution, et notamment, en ce qui concerne l'enseignement scientifique, de demander à des conférenciers avertis de venir expliquer, non pas comment avec rien on fait quelque chose, mais du moins comment avec peu on fait beaucoup.

Et j'envisage une organisation plus complète encore : réunir, de temps à autre, par régions, nos Inspecteurs primaires, nos professeurs d'Écoles normales et d'Écoles primaires supérieures, continuer leur formation, pour leur demander ensuite d'aller porter la bonne parole, une fois ou deux par an, dans les Conférences pédagogiques; en une demi-heure, ils y indiqueraient : voilà ce qu'il ne faut pas dire, voici ce qu'il faut *faire*, sur telle partie du programme qu'ils auraient décidé de traiter. Les Inspecteur généraux ne demandent qu'à se souvenir de leurs années de professorat et qu'à essayer de communiquer, à tous, les idées qu'ils croient justes, les directions qu'ils croient bonnes.

4° *Le manuel, le livre.*

Je n'entends parler ici que du manuel de Sciences destiné à l'École primaire élémentaire : en général il veut embrasser trop de choses, et qui trop embrasse.... Que les auteurs nous donnent des livres simples adaptés vraiment à l'âge et aux disponibilités intellectuelles des enfants! Et qu'en tout cas nos maîtres veuillent et sachent élaguer dans les livres qu'ils ont entre les mains! Les critiques qui ont été formulées à cet égard et dont on a trouvé l'écho dans les premières pages de cet article sont assez nettes pour qu'il me paraisse inutile d'insister.

5° *Musées et jardins scolaires.*

Développons et entretenons nos Musées scolaires; renouvelons-les, ne les considérons pas comme des collections d'objets rares auxquels on ne touche pas, sur lesquels ou laisse s'accumuler la poussière. Persuadons-nous que la plupart des objets collectionnés doivent être mis sous les yeux, entre les mains des élèves. Intéressons les élèves au développement de ces collections, à

leur entretien, à leur renouvellement, — et par l'intermédiaire des enfants, atteignons les parents, qui, eux aussi, peuvent et doivent nous aider.

Le jardin scolaire doit être également utilisé malgré....

6° *L'indifférence des parents et des municipalités.*

Cette indifférence qui prend quelquefois le caractère d'une hostilité ainsi que nous le disent de nombreux rapports, peut être, doit être vaincue. L'instituteur a le devoir de persuader les parents, de convaincre les municipalités; des échecs, au début, ne doivent pas le rebuter, ils doivent au contraire stimuler son activité. Quel plaisir n'a-t-on pas à convaincre! Mais comment convaincre? C'est facile : pour convaincre, il faut, avant tout, être soi-même convaincu, il faut avoir même plus que de la conviction, il faut avoir la *foi*. Il faut faire de la *propagande* auprès des parents et du Conseil municipal : des allusions, des entretiens, au besoin une petite conférence pour leur expliquer ce que vous *voulez*. Mais il faut *vouloir*, et pour cela il faut *croire* : citez-moi donc ceux qui ont cru, voulu, et qui n'ont pas su réussir!

Les *débrouillards* réussissent, nous a dit M. l'Inspecteur d'Académie de la Charente, eh bien! oui, c'est vrai, et j'ajouterai qu'il n'y a que les débrouillards qui méritent de réussir. Alors que personne n'attende pas plus longtemps pour se *débrouiller*. Et cette *consigne* ne s'adresse pas seulement aux maîtres, c'est-à-dire à ceux d'entre nous qui sont en contact direct avec les enfants; elle doit être surtout bien comprise de MM. les Inspecteurs primaires et de tous ceux qui de tout leur cœur cherchent les moyens d'aboutir : une visite, une explication, voilà ce qui fait plaisir et qui fait *pousser* les crédits. Et puis, il y a les amis de l'École, qu'il ne faut pas craindre d'intéresser matériellement à cette question de l'enseignement scientifique. Mais il faut persuader, il faut convaincre, il faut *croire*. Voici un exemple de succès : dans un département que j'ai récemment parcouru, il y a une école ménagère ambulante; à ses débuts, elle fut considérée par les parents et par les municipalités avec scepticisme. On se disait : « Voyons, quelle est cette plaisanterie qui consiste à venir apprendre à nos petites filles à faire le ménage, ne sommes-nous

pas des ménagères, etc., etc.?... Plus tard, les maires, traduisant l'impression des parents, écrivaient au Préfet qui m'en a donné le témoignage : « Quand donc reviendra chez nous l'école ménagère? Les mamans désirent y venir avec leurs petites filles! » Ce résultat récompensait la conviction, la foi, la volonté et le dévouement de l'institutrice qui, de commune en commune, allait lutter contre l'erreur, la routine et le préjugé.

Dans nos écoles d'ailleurs, nos jeunes maîtres arrivent souvent de l'École normale (et devraient toujours en arriver) avec un petit nécessaire expérimental, fabriqué par eux et qui leur sert de matériel de début.

Enfin, bientôt, le cinématographe adapté à l'enseignement scientifique apportera une aide puissante à tous nos éducateurs. Il sera le perfectionnement de la projection fixe déjà si heureusement utilisée dans les conférences; à la sèche et aride description, il aidera à substituer la vie.

7° *La question des programmes.*

Il arrive, comme nous l'avons dit dans la première partie de cette étude, que l'on trouve les programmes de l'enseignement scientifique trop chargés. C'est là, je crois, une erreur grave : si nous lisons le texte des programmes officiels, nous le trouvons modeste, simple, comme il doit être. C'est la surenchère qu'il faut accuser, et qui provient des maîtres qui veulent tout apprendre à leurs élèves, des auteurs de manuels, qui ne veulent pas qu'on puisse les accuser d'avoir rien oublié, et il faut bien le dire, qui provient aussi des exigences des examinateurs.

Les maîtres, disons-nous, veulent tout apprendre à leurs élèves. Je citais plus haut une leçon sur le *carbone*, entendue dans un cours élémentaire. Une leçon sur le *charbon* m'aurait fait plaisir, mais le *carbone*, c'est bien mieux! Il y en a tant de variétés! Le diamant par lequel on a commencé, sans oublier de *parler* (parler seulement) de la taille en rose ou en brillant, le graphite (qui n'a pas eu les honneurs qu'il méritait à propos des crayons), le charbon de sucre (dont les enfants ont dû rêver, car on ne leur a pas montré que ce beau corps blanc qu'est le sucre recélait dans son âme chimique une noirceur de charbon), etc., etc. On n'a vu qu'une chose : le morceau de charbon

de terre, tout gris de poussière, sorti du musée scolaire dont je vous ai parlé tout à l'heure. Après la leçon, causant avec la jeune maîtresse qui l'avait faite (cours élémentaire), je lui dis : « Si vous étiez encore candidate au Brevet supérieur, et si je vous interrogeais sur le carbone, qu'ajouteriez-vous à ce que je viens d'entendre? » La réponse fut sincère : « J'ai dit tout ce que je savais. » C'est cela, on veut citer tout ce que l'on connaît : le diamant, le graphite, le charbon de sucre, le charbon des cornues, le lignite... et tous les autres charbons. Mais l'affaire du diamant n'est pas encore terminée que les enfants n'écoutent plus, que leur esprit s'évade de la classe, au milieu de laquelle, cependant ronfle le poële !

Non, les programmes ne sont pas trop chargés ; ils se contentent, et à raison, de donner des indications générales, laissant à chacun le soin, l'initiative de les interpréter et de les adapter au milieu.

Cette adaptation au milieu ne peut pas être indiquée dans un programme national, ni même dans un programme départemental, et c'est pourquoi dans nos dernières conférences pédagogiques nos maîtres ont été priés de préparer un programme local et limitatif dans chaque canton[1].

Des manuels, nous avons dit plus haut ce qu'il faut en penser ; considérons-les comme des dictionnaires. Dans un dictionnaire, on trouve tout, on trouve par exemple : paraphernal, paraphraste, paraphyse, paraplégie, à côté de parapluie et de parasol[2]. Tous ces mots ont-ils le même intérêt, la même importance? Nos dictionnaires d'aujourd'hui, sont meilleurs que celui dans lequel je *copiais* (!) il y a quelque quarante ans, nos manuels d'enseignement scientifique sont également bien supérieurs aux

1. Le mot *canton* n'est qu'une indication géographique ; en réalité, il faut comprendre : groupe de communes ayant les mêmes besoins, le même genre de vie, profitant des mêmes applications de la science.

2. Je ne résiste pas au plaisir de conter une anecdote. On avait donné à un petit garçon des mots à *chercher* (?) dans le dictionnaire : parapluie, parasol, paratonnerre. Il lut et copia : *parapluie*, petit pavillon portatif pour se garantir de la pluie ; il lut et copia encore : *parasol*, petit pavillon portatif pour se garantir du soleil. Il était fixé, il ne lut pas davantage, mais écrivit : *paratonnerre*, petit pavillon portatif pour se garantir... vous achevez facilement la phrase.

livres secs et décourageants d'autrefois, mais les uns comme les autres sont restés des encyclopédies, dans lesquelles il faut savoir choisir.

Enfin il est désirable que nos commissions d'examens s'inspirent des idées qui précèdent : ne pas poser de questions trop particulières, ne pas demander à un candidat de disséquer un petit coin de la science, ne pas lui demander par exemple à brûle-pourpoint : « Qu'est-ce qu'un corymbe? » mais, au contraire, il convient de poser une question générale, large, que le candidat pourra certainement aborder, dans le développement de laquelle il s'engagera, s'orientera suivant son tempérament, suivant la confiance qu'il a dans son bagage. Et c'est là-dessus que vous le jugerez, c'est par là que vous le pénétrerez. N'exigez pas du candidat qui vous parle d'un sujet quelconque, de vous dire *tout* ce que, vous-même, vous savez sur ce sujet.

L'adaptation des programmes et des examinateurs au milieu est déjà commencée; nombreux sont les rapports départementaux qui l'indiquent et que je m'excuse de ne pas citer individuellement.

Méfions-nous d'ailleurs des programmes trop détaillés et dans lesquels on arrive même à énoncer des erreurs. J'ai sous les yeux l'un de ces programmes et j'y lis :

« Le vide n'existe pas : on peut le produire.... »

« Récit des expériences de Pascal au Mont-Dore (?) *barographe* des aviateurs.

« Faire passer sous l'ouverture d'un flacon rempli d'eau et renversé sur l'eau des charbons rouges; on verra des bulles de gaz, résultant de la décomposition de l'eau, monter et se réunir au sommet; c'est un mélange d'oxygène (!) et d'hydrogène.... »

Problèmes d'explication : quantité d'eau distillée à ajouter à N litres d'alcool à 90° pour faire de l'alcool à X°[1].

---

1. Certes, il ne faut pas faire aux élèves de l'école primaire élémentaire une leçon sur la contraction des mélanges d'eau et d'alcool; mais puisque nous savons que cette contraction existe, que plus tard, devenus plus grands, les enfants l'entendront dire à l'École primaire supérieure, à l'École normale ou au Lycée, pourquoi faire faire des problèmes en supposant que cette contraction n'existe pas? Nul système ne me semble plus déplorable que celui qui consiste à devoir dire à des élèves : on vous a appris jadis telle chose, ce n'était pas exact, voici maintenant la vérité.

Plus loin dans le même programme : vitesse des ondes hertziennes; vitesse des ondes électriques le long des fils, 450 000 kilomètres[1].

Plus loin encore, il nous est dit que la hauteur des sons dépend de l'amplitude (!!) des vibrations; — et si j'entre dans un domaine qui m'est moins familier, je dirai sans scrupule que je plains les élèves qui à propos des maladies des végétaux, devront apprendre ce que c'est que l'anisophie, le zabre bossu du blé, la doryphore de la pomme de terre, la piéride du chou, l'yponomeute qui s'attaque aux arbustes, la scolyte qui ronge la prune, tandis que l'orthalide fait ses délices de la cerise!

Ne croyez pas que le programme dont je viens d'extraire quelques lignes soit mauvais dans son ensemble; il contient par ailleurs d'excellentes choses présentées avec méthode, mais je frémis en pensant au manuel qu'il pourrait nous valoir d'un auteur zélé!

Dans le rapport d'un Inspecteur primaire d'un autre département, je trouve, entre autres expériences volontiers effectuées dans les écoles, celle-ci : « un morceau de *gypse* cuit au four donne de la *chaux* (!) »

Dernière citation, empruntée à un autre département : « Montrer que les nitrates *brûlent* (!); les éloigner du feu. »

Il résulte de ce rapide aperçu sur les programmes limitatifs et locaux, qu'en général ils sont trop étendus et manquent quelquefois de l'exactitude scientifique, qui doit être leur qualité primordiale. Étudions donc de tels programmes avec calme, sans désir d'exagération, de surenchère; disons-nous que le programme qui laisse au maître le plus d'initiative est le meilleur.

Ah! l'initiative du maître! Voilà le vrai, le seul remède! Par son initiative, il interprétera dans l'intérêt direct de ses élèves, les grandes lois de la science; par son initiative il imposera aux examinateurs chargés de juger ses élèves le respect de la méthode qu'il a suivie, des limites qu'il s'est imposées, par son

1. Nombre inexact; et puis s'agit-il de kilomètres par minute ou par siècle? En tout cas les ondes hertziennes ne sont pas dans le programme (et pour cause) pas plus que l'anneau de Gramme que je trouve indiqué plus loin.

initiative il ira convaincre M. le Maire, MM. les Conseillers municipaux. L'entrée en classe est réservée à diverses personnalités, mais vous ne pouvez pas empêcher qu'on suive votre classe-promenade, et si vous ne pouvez pas l'empêcher, désirez donc qu'on vous accompagne, discrètement, qu'on entende ce que vous *savez*, qu'on comprenne la portée des conseils que vous donnez. Montrez les résultats obtenus dans votre jardin scolaire, les parents de vos élèves sentiront ce qu'il y a sous l'étiquette : Instituteur ; ils vous savent déjà le plus grand gré de l'éducation morale que vous leur donnez, ils ont pour vous du respect ; ils auront pour vous de l'admiration le jour où vous leur apprendrez, par l'intermédiaire de leurs enfants, ce qu'ils n'ont pas eu la chance d'apprendre eux-mêmes autrefois.

Si vous avez fait à l'école une *expérience*, soyez certains que le soir on la refait dans presque toutes les maisons du village. Voilà le *devoir de sciences* dans la famille, l'expérience que l'enfant reproduit après l'avoir vue et comprise !

Conclusion.

Nous avons beaucoup à faire, mais nous voulons le faire. Nous organiserons dans chaque école avec l'aide de toutes les bonnes volontés qui nous entourent, la petite collection qui nous permettra de réaliser le plus possible d'expériences, nous nous interdirons les leçons de choses faites sans choses, nous resterons simples, pratiques, à la portée de nos élèves, nous nous appliquerons à leur donner un enseignement directement utilitaire, et c'est dans leurs yeux éveillés, intéressés, que nous trouverons la meilleure récompense de nos efforts et de notre dévouement.

Juvénal Derôme.

Claude Perroud.

M. Perroud, Recteur honoraire de l'Académie de Toulouse, est décédé le 15 décembre 1919, chez son gendre, M. Bourget, directeur de l'Observatoire de Marseille. Il était né à Villefranche-sur-Saône le 28 janvier 1839. Il avait donc près de quatre-vingt-un ans. Malgré son grand âge, la nouvelle de sa mort a causé une douloureuse surprise. Rien ne la faisait prévoir. Les amis qui l'avaient vu, aux dernières vacances, s'accordaient à vanter sa verdeur, à louer son étonnante activité et sa merveilleuse mémoire. Le 14 décembre, il avait travaillé très tard, jusqu'au milieu de la nuit, et la personne qui, le lendemain matin, est entrée la première dans sa chambre, l'a trouvé immobile, respirant avec difficulté. Une heure après, sans avoir repris connaissance, il s'est éteint doucement.

M. Perroud a été Recteur de l'Académie de Toulouse, du 25 octobre 1881 au 5 novembre 1908. C'est comme administrateur qu'il est surtout connu, c'est l'administrateur qui intéresse les lecteurs de cette Revue. Si la place ne nous était pas mesurée, nous aurions aimé à faire connaître, au sortir de la maison paternelle, l'élève du modeste collège de Villefranche, sa ville natale, du lycée de Mâcon et du lycée Louis-le-Grand, turbulent de nature, impatient d'apprendre et avide de savoir. Nous l'aurions suivi à l'École normale de la rue d'Ulm, où il est entré « cacique » en 1857, n'ayant pas tout à fait dix-neuf ans, plein de sève et d'exubérance; au lycée du Puy, où il a débuté (1860 à 1863) un peu inexpérimenté, encore mal à l'aise dans sa toge et assez embarrassé de sa toque; au lycée de Clermont-Ferrand (avril 1865 à mai 1867), où son caractère indépendant et son tempérament fougueux lui suscitèrent de graves ennuis.

Nous l'aurions vu, en 1868 et 1869, collaborer au journal *l'Indépendant* de Bourg-en-Bresse, avec son ancien camarade, Dufour, représentant du peuple en 1848; puis, au moment de son mariage, occuper de nouveau une chaire d'histoire au lycée de Bourg; nous n'aurions pas été surpris de constater qu'il s'était assagi, qu'il passait dans cette ville pour un esprit prudent et judicieux, « dans l'enseignement duquel n'apparaissait aucune trace des préoccupations du temps ». Nous nous serions attardé avec lui, de septembre 1872 à octobre 1878, au lycée de Lyon où, d'après le témoignage d'un de ses meilleurs élèves, il leur enseignait « des choses précises, contemporaines, immédiates » et mettait à leur disposition les livres et les cartes qu'il s'était procuré à ses frais. Après deux ans d'interruption, nous l'aurions retrouvé, pendant l'année scolaire 1880-81, à Douai, en qualité de maître de conférences à la Faculté des Lettres et, avec son doyen, M. Abel Desjardins, qui lui avait fait l'amitié de l'accompagner, nous aurions assisté à la soutenance remarquable de ses deux thèses : *De syrticis emporii* et *Sur les origines du premier Duché d'Aquitaine* et nous aurions applaudi à son succès qui fut proclamé en Sorbonne, à l'unanimité des suffrages.

Mais il faut nous limiter. Et d'ailleurs, cette première période de sa vie, qu'il a employée soit à s'instruire, soit à enseigner, soit à rédiger ou même à diriger un journal, n'a été qu'une préparation aux fonctions administratives. Le Gouvernement d'alors (on était en 1881), représenté au Ministère de l'Instruction publique par Jules Ferry, estima que c'était la meilleure prépation. M. Perroud connaissait l'École et il connaissait la vie. Il a paru que cette double connaissance le désignait pour présider, dans une des plus importantes Académies, à la réorganisation des trois ordres d'enseignement et à l'application des lois scolaires dont s'honore la troisième République.

L'Académie de Toulouse, M. Perroud. — Pendant 27 années consécutives, l'un n'a pas été séparé de l'autre et encore aujourd'hui notre esprit les unit tout naturellement. Quand on était nommé dans cette Académie, on savait que c'était celle de M. Perroud. On avait déjà entendu parler de ses circulaires brèves et impératives. On était averti de sa façon personnelle de se rendre compte, par le détail, de tout ce qui intéressait l'ensei-

gnement, de donner les instructions nécessaires et de tenir à ce qu'elles fussent strictement suivies. On ne pénétrait dans le domaine de M. Perroud qu'avec un vague sentiment d'appréhension et lorsque, par la nature de ses fonctions, on était obligé à des rapports directs et fréquents, on ne pouvait se défendre à chaque fois d'une certaine émotion. Il était en effet très imposant, avec sa moustache et ses cheveux déjà blancs, dès la quarantième année, avec ses larges épaules, sa haute taille, ses yeux perçants. Il donnait l'impression de la force. Bien qu'il fût très grand, il semblait vouloir se grandir encore, marchant la tête droite et assurée, parlant d'un ton qui n'admettait point de réplique. Il n'y avait qu'à s'incliner devant l'autorité de son commandement et la netteté de son geste. Il en est résulté que sous son règne exceptionnellement long (il gouvernait encore plus qu'il ne régnait), l'Académie de Toulouse a conquis, parmi les autres, une des premières places par la prospérité de ses établissements, la valeur de ses maîtres et le travail méthodique de ses élèves. On a pu dire officiellement de lui, avec raison, qu'il y a été le réorganisateur de l'enseignement à tous les degrés.

Grâce à son esprit d'initiative, les Facultés des Sciences et des Lettres ont été reconstruites, l'École de Médecine a été pourvue de dotations considérables et transformée en Faculté, la bibliothèque ingénieusement aménagée dans des salles spacieuses, où étudiants et professeurs ont encore plaisir à se rencontrer. L'Université toulousaine était renouvelée et rajeunie. Il ne lui restait plus qu'à jouir de l'autonomie. Quand le grand chef, M. Liard, lui en donna les moyens légaux, elle montra qu'elle était assez solidement constituée pour développer ses ressources locales et régionales et pour en tirer le meilleur profit. Je ne diminuerai en rien le mérite des membres actifs et distingués, qui se sont succédé au Conseil de l'Université, en affirmant qu'ils ont toujours marché d'accord avec le Président et que, sans rien abdiquer de leurs attributions et de leurs idées personnelles, ils n'ont pas cessé d'agir avec cette communauté de vues, cette unité et cette rapidité de décision, qui assurent le succès en faisant passer les projets soigneusement étudiés à des réalisations pratiques et promptes.

M. Perroud était homme d'action en même temps qu'homme

de jugement. L'attitude qu'il observait avec ses pairs de l'enseignement supérieur, il n'avait aucune raison de s'en départir dans ses rapports avec ses collaborateurs de l'enseignement secondaire. En créant le *Bulletin de l'Académie*, qui devint plus tard le *Bulletin de l'Académie et de l'Université de Toulouse*, il voulut rendre leur union plus étroite. Ce qu'il obtenait pour les uns n'était pas perdu pour les autres. Après les Facultés, ce fut le tour des lycées et des collèges. Avant tout, il éprouva le besoin d'assurer aux maîtres et aux élèves un minimum de bien-être et de confort, dans des locaux largement aérés et abondamment éclairés, avec de grands espaces pour les récréations et les jeux. Il se faisait remettre les plans et les examinait lui-même. Pour gagner du temps, il lui arrivait de mander dans son cabinet l'architecte qui les avait dressés et les rectifications étaient effectuées presque séance tenante. Il aimait à bâtir parce qu'il en avait compris la nécessité. Il serait oiseux d'énumérer les projets qui sont allés de la rue Saint-Jacques au Ministère. Une de ses idées favorites, c'était que les internats devaient posséder chacun sa maison de campagne. Il fut assez habile et tenace pour convaincre les Municipalités, et ce qui était difficile, persuader les donateurs. Les deux lycées de garçons et de filles de Toulouse ont reçu ainsi soit un château, soit une villa, où, le jeudi et le dimanche, les divisions d'internes allaient se délasser et se divertir. Pour les externes des écoles primaires, il avait obtenu, à une certaine distance de la ville, un terrain planté d'arbres où ils se rendaient à tour de rôle chaque jour de la semaine : c'était « le jeudi mobile ». Tous ces enfants et jeunes gens organisaient des jeux de plein air suivant leur goût, leur fantaisie et leur âge. Dans une pièce transformée en réfectoire, on leur servait le goûter et souvent le déjeuner de midi. M. Perroud n'avait qu'à se féliciter de son œuvre : par des visites multipliées, il veillait à ce qu'elle ne déviât pas, qu'elle conservât son caractère éducatif.

Les préoccupations d'hygiène, de moralité et d'éducation reviennent souvent dans ses circulaires et l'on n'est pas étonné que les observations et les propositions du Recteur de Toulouse aient été mentionnées dans les instructions ministérielles de 1890.

Il se souvenait non sans rancœur que, pendant ses études au lycée de Mâcon, il avait été soumis au dur régime de l'internat, et il en avait trop souffert pour ne pas s'efforcer, alors qu'il le pouvait, d'en supprimer ou du moins d'en amoindrir les inconvénients.

Sans vouloir réduire l'autorité à l'impuissance, il n'hésita pas à recommander ou plutôt à prescrire l'usage de la discipline préventive. Il valait mieux disposer l'élève favorablement « et l'améliorer que de le réprimer, de le mater ». Par les statistiques qu'il envoya au Ministère, il prouva que les meilleurs maîtres sont ceux qui punissent le moins, qui savent s'imposer à l'attention et au respect, par l'attrait de leur enseignement, par la netteté de leur parole, par la fermeté bienveillante de leur caractère. Comme ils abondent et dominent dans l'Université, le Recteur comptait sur eux pour convertir et entraîner les autres. Au moyen du bulletin de quinzaine, il se faisait renseigner avec précision sur le nombre des retenues et surtout des exclusions de classe ou d'étude, lesquelles ne devaient être prononcées, à son sens, que pour des motifs exceptionnellement graves. Certes les punitions ne disparurent pas : il y aura toujours des élèves et des maîtres qui ne pourront pas se passer, les uns de les provoquer, les autres de les infliger; mais elles devinrent plus rares et furent distribuées avec plus de réflexion et d'humanité. Il n'était pas de ceux qui jugent de la valeur d'une maison par le nombre des élèves : la qualité lui importait beaucoup plus que la quantité. Il avait d'ailleurs coutume de dire que pour un mauvais qu'on rendait à sa famille, il en venait dix bons. Par son contrôle vigilant, il finit par avoir raison des vieux errements de discipline répressive. Il en ressentait une grande satisfaction. C'était une de ses joies d'avoir amené un répétiteur, qui l'avait durement traité, comme écolier autrefois et qui le retrouvait, comme Recteur, à se pénétrer de l'esprit nouveau. « Je tiens ma vengeance », disait-il malicieusement. La conversion n'était peut-être pas très sincère, mais elle profitait aux enfants.

M. Perroud n'était pas seulement le Recteur des « Secondaires ». Il fut également celui des « Primaires ». Nul plus que lui ne s'intéressa à la transformation des écoles normales. Là aussi, il trouva l'internat, avec ses exigences étroites et souvent

mesquines, le silence imposé dans les rangs et au réfectoire, les châtiments rigoureux, les promenades dirigées dans de telles conditions qu'au lieu d'une détente elles constituaient une corvée. Il fallait introduire dans ces écoles de la vie, de la bonne humeur, une atmosphère de confiance amicale. Il fallait donner aux jeunes gens qui venaient d'y entrer par la voie du concours, après plusieurs années de travail, avec les meilleures dispositions, l'assurance qu'on les considérait plutôt comme des maîtres que comme des élèves, qu'en les habituant à se gouverner eux-mêmes, on les rendrait plus aptes à diriger les autres. Il fallait que le régime de l'internat qui, par sa nature même, ne peut ménager qu'une part très restreinte à la liberté, leur permît cependant de s'y exercer, d'en faire l'apprentissage dans une assez large mesure. La tâche apparaissait difficile. M. le Recteur Perroud ne la jugea pas du moins inférieure à ses fonctions. Avec le concours de l'Inspecteur d'Académie, du Directeur ou de la Directrice et des Professeurs, un *modus vivendi* fut établi, où l'autorité bienveillante se substitua peu à peu à la contrainte, où les élèves purent se mouvoir à l'aise, à condition de ne point se gêner mutuellement et de se plier de leur plein gré à la règle reconnue nécessaire. Ils étaient heureux de cette existence de travail à demi-libre et ils comprenaient leur bonheur. Rien ne nous était plus agréable que de le constater. M. Perroud se plaisait à se rendre au milieu d'eux et, par des causeries familières et substantielles, il savait éveiller les esprits et, ce qu'il désirait avant tout, élever et fortifier les cœurs.

Il saisissait, d'autre part, les moindres prétextes pour les rapprocher des grands élèves des lycées, soit en les conviant ensemble à des spectacles choisis, soit en les appelant à se mesurer dans des matches qui développaient, des deux côtés, avec une émulation de bon aloi, des sentiments de bonne camaraderie.

Son action se faisait sentir jusque sur le personnel de l'enseignement primaire élémentaire, indirectement, il est vrai, mais d'une manière efficace.

Estimant que les instituteurs possèdent des réserves de force, d'énergie, de convictions généreuses et ardentes, il s'est appliqué à leur donner de très fréquents témoignages de l'importance

particulière qu'il attribuait à leur tâche scolaire ou post-scolaire. Et d'abord, pour remédier à l'isolement dont souffraient la plupart d'entre eux, à leur sortie de l'école normale, et pour prévenir le découragement qui pourrait résulter de leur dispersion dans les communes et souvent les hameaux les plus reculés, il tenait à ce que leur chef immédiat les visitât souvent. Tous les trimestres, on lui adressait le relevé des tournées de chacun des inspecteurs primaires. Lui-même se présentait à l'improviste dans les classes, et malgré l'émotion qu'elle produisait, sa visite était toujours accueillie comme un honneur et une preuve d'intérêt. Que de fois, au temps où les Associations d'anciens élèves organisaient des cours, des conférences, des séances de lectures, des fêtes de solidarité, il a répondu à l'invitation qui lui a été adressée. A ce compte, il n'avait plus à lui ni la soirée du samedi ni l'après-midi du dimanche. Pendant plusieurs années, il s'est fait une loi et une douce habitude de ces réunions. On pense bien que les professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur suivaient l'exemple qui leur venait de haut. Par l'ingéniosité de leurs suggestions, par la force de leur talent oratoire, ils contribuaient au rayonnement de ces cercles d'études, où s'élaborait dans la joie une sorte de renaissance intellectuelle et morale de la jeunesse française. Il n'y a aucune exagération à écrire que M. Perroud fut, sinon l'initiateur de ce mouvement, du moins l'un des premiers administrateurs qui s'appliquèrent à le favoriser de toute l'ardeur de leur sympathie clairement manifestée.

Les membres du personnel primaire prirent ainsi une conscience plus marquée de leur mission éducatrice, de leurs devoirs civiques, et, malgré les attaques dont ils furent l'objet, de leur vrai rôle social et patriotique. Les qualités que la plupart d'entre eux ont révélées pendant les dernières années du XIXe siècle et les premières du XXe, ils les ont pleinement confirmées et déployées au cours de la guerre. Amis et adversaires ont rendu hommage à leur courage, à leur endurance, à leur abnégation poussée jusqu'au sacrifice de leur santé et de leur vie. En lisant le bulletin administratif dont les feuillets étincellent de gloire et d'héroïsme, nous avons mieux senti ce qu'ils valaient et combien nous leur devons de respect, d'admiration, de reconnaissance.

M. Perroud qui était du peuple par ses origines et qui ne s'en cachait pas, profitait de toutes les occasions pour témoigner sa confiance aux éducateurs du peuple. Il en est plusieurs d'entre eux, y compris l'Inspecteur primaire, qu'il réunissait souvent auprès de lui et auxquels il a inspiré le goût des recherches historiques, les conseillant et les guidant dans la préparation de travaux et de monographies concernant la Révolution française. — N'oublions pas, en effet, qu'avant d'être Recteur M. Perroud avait été professeur d'histoire et, si ses occupations administratives l'ont absorbé pendant de longues années, il n'a cependant jamais renoncé à ses « chères études ». Il n'attendit pas, pour les reprendre, son admission à la retraite. Elles s'imposèrent à son esprit sous les traits de Mme Roland; sans se relâcher en rien de ses obligations professionnelles, il ne sut pas résister à la séduction de cette femme héroïque. N'était-elle pas un peu sa voisine et sa compatriote, puisqu'en allant au Clos, elle avait l'habitude de séjourner dans la maison des Roland, qui s'élevait non loin de celle où il est né?

De 1900 à 1902, il publia d'elle 563 lettres dont 323 inédites. La publication de ces lettres, avec les notes et les appendices qui les accompagnent, a été jugée digne de figurer dans la collection des documents inédits de l'Histoire de France. Puis parurent, dans la même collection, les *Mémoires de Mme Roland* : même après les éditions de Dauban et de Faugère, celle de M. Perroud est reconnue pour la seule complète et fait autorité. Il ne pouvait s'arrêter là. Dès que retiré à l'Observatoire de Marseille, il disposa de larges loisirs, il s'empressa de les utiliser. « Travail le matin, promenades après-midi; disait-il. Et c'est pendant ces studieuses matinées qu'il se complut à publier en 1909 les *Lettres de Marie Phlipon et de Roland* (lettres d'amour) ; de 1910 à 1912 les *Mémoires de Brissot*, la correspondance et les papiers de Brissot, en trois volumes ; de 1913 à 1915, les *Lettres de Marie Phlipon* à ses amies les Demoiselles Cannet, et enfin, en 1917, la *Proscription des Girondins* Il n'en avait pas fini avec la Gironde : « Je travaille un peu chaque jour, m'écrivait-il le 11 septembre dernier, à un livre sur Barbaroux.... Je dois bien cela à Marseille. » Et en effet, la ville de Marseille lui avait réservé l'accueil le plus déférent : elle lui avait même ménagé les

honneurs de son Académie. Pour la circonstance, l'ancien Directeur de l'Observatoire, M. Stéphan, se fit son parrain et M. Michel Clerc, Conservateur du Musée Borély, son éloquent et aimable introducteur (juin 1917). A cette distinction, qui le toucha beaucoup, vint s'ajouter, six mois après (février 1918) le titre de correspondant de l'Institut qui lui fut décerné, sur la présentation de M. Chuquet.

Il fut très sensible, je le sais, aux nombreuses et cordiales félicitations qu'il reçut, à cette occasion, du pays toulousain. « Cela m'est infiniment doux et réconfortant, m'avouait-il alors. On ne m'oublie donc pas. » On n'avait garde de l'oublier. Après son départ de Toulouse, il a pu s'apercevoir qu'il y avait laissé une trace profonde et de sincères regrets. Il en a été plus aisément convaincu, à distance, alors qu'il n'y avait qu'à lui écrire ce qu'on n'aurait pas osé lui dire de vive voix. Et il s'attendrissait au souvenir de tant d'amitiés persistantes et désintéressées. Sous son aspect de fermeté un peu rude, il ne parvenait pas à dissimuler une nature impressionnable, un grand fond de bonté et d'indulgence. Pendant les années de guerre, avec quels ménagements il savait découvrir à propos les plaies douloureuses, avec quelle délicatesse il y appliquait les remèdes, qui apaisent le mal pour un temps, s'ils ne le guérissent pas! Je suis certainement l'interprète de bien des cœurs tout pénétrés d'affection et de gratitude pour leur ancien Recteur, en exprimant ici notre très grande peine.

Dans ses dernières volontés, il a demandé qu'un ami de longtemps vint, sur son cercueil, en dehors de toute confession religieuse, proclamer sa croyance en Dieu et sa foi dans nos destinées immortelles. Il repose aujourd'hui « dans ce petit cimetière de Lagnieu, auquel il a voulu être confié pour y retrouver sa chère femme ». Puisse-t-il réaliser le très ferme espoir dont il avait fait d'avance graver la brève expression sur sa tombe : *Resurget.*

Je puis du moins lui donner l'assurance qu'il revivra dans la mémoire fidèle de tous ceux qui l'ont vraiment connu, c'est-à-dire aimé.

ISTRIA.

Une Œuvre espagnole d'éducation.

La Fondation Gonzalez Allende de Toro.

Don Manuel González Allende naquit à Toro, province de Zamora (Espagne), le 15 janvier 1778, et mourut à Madrid le 27 décembre 1847. C'était un philanthrope éclairé et un esprit libéral. Entré dans la vie politique au lendemain de la révolution de 1820, comme député aux Cortes, il y déploya une activité sans éclat, mais incessante, et toujours inspirée par le souci des intérêts du peuple et des droits du pouvoir civil : quoique sincèrement catholique, il avait une conception toute laïque de l'Etat. Partisan de la liberté individuelle, il se fit le défenseur de la presse, qui doit être, disait-il, « indépendante de toute autorité, civile, ecclésiastique ou militaire ». Dans le même esprit, et convaincu que l'ignorance est la principale cause de la misère matérielle et morale, il se préoccupa de bonne heure de l'éducation populaire, qu'il aurait voulu voir organiser sur un plan d'ensemble comme celui de 1813 (*Plan general de Instrucción pública*), qui, en 1821, en était encore à attendre la discussion. A plusieurs reprises, il revint sur cette importante question, à laquelle il consacra sa suprême pensée, léguant sa fortune à sa ville natale pour la création de trois écoles primaires destinées à recevoir trois cents enfants, dans la proportion de cent filles et deux cents garçons.

Toutefois, la ville de Toro ne devait entrer en jouissance de l'héritage qu'après la mort de deux usufruitiers dont le dernier ne disparut qu'en 1880. A cette date pouvaient s'exécuter les volontés du testateur. Elles ne devaient l'être, cependant,

qu'en 1914. Dans cet intervalle de trente-quatre ans se livrèrent, autour du testament, des luttes qui rappellent, toutes proportions gardées, celles que suscita chez nous la discussion des lois de 1881 et 1882.

Les éléments conservateurs, sous prétexte que G. Allende était mort en confessant la foi catholique, prétendaient remettre à l'Église la conduite des nouvelles écoles. Les éléments libéraux, excipant des idées bien connues du testateur sur la prééminence du pouvoir civil et des termes mêmes du testament qui prescrivait *trois écoles*, sans rien spécifier quant à la nature de l'enseignement ni à la qualité des maîtres, déclaraient que, légalement aussi bien que moralement, eux seuls étaient aptes à remplir, dans la lettre et dans l'esprit, les intentions du fondateur. Leur interprétation du testament n'avait d'ailleurs rien de subversif ni de menaçant pour la foi chrétienne. Ils adoptaient le programme d'enseignement des écoles nationales, en tête duquel figure le catéchisme romain, — le catholicisme étant, en Espagne, religion d'État. Ce qui n'empêcha pas, naturellement, leurs adversaires de les accuser de vouloir faire « des écoles de perdition... des écoles sans Dieu ».

A ces disputes d'ordre, — si l'on peut dire, — métaphysique, s'ajoutaient les difficultés nées du particularisme provincial, très marqué en Espagne, comme on sait, et plus ou moins ouvertement opposé à l'ingérence de l'État dans les affaires locales. L'État, de son côté, se souciait peu d'agir. Il attendit treize ans pour « classer » la fondation, c'est-à-dire pour déterminer son caractère de « donation particulière faite au bénéfice d'une collectivité, et aux fins spéciales d'enseignement », ce qui coupait court aux prétentions de différentes administrations, publiques ou privées, désireuses de s'adjuger les biens de la fondation Allende.

Ceux-ci, pendant ce temps, peu ou mal gérés, devenaient ce qu'ils pouvaient. Des rentes s'accumulaient sans emploi, des ventes illicites s'effectuaient, diminuant les biens-fonds sans qu'une justification suffisante fût produite de ces opérations. Il y avait bien un comité local de surveillance (Junta de patronos), mais qui semblait plutôt avoir besoin lui-même d'être surveillé. En 1911, enfin, sous la pression de l'opinion publique de Toro,

et aussi par suite d'avertissements répétés de la part d'un « Comité de défense du Legs Allende » formé par quelques citoyens énergiques, le gouvernement réforma la « Junta de patronos » et nomma un « délégué spécial du Ministre de l'Instruction publique », D. Leopoldo Palacios Morini, universitaire distingué et député aux Cortes, homme de volonté décidée, d'esprit lucide, et, par-dessus tout, dévoué à la cause de l'éducation populaire. Don Palacios n'épargna ni ses pas, ni sa peine, se multipliant en enquêtes, rapports, conférences, s'adressant directement au peuple et le gagnant, pour ainsi dire, à sa propre cause, que tant d'avatars avaient fini par obscurcir aux yeux des intéressés eux-mêmes. Grâce à l'activité de D. Palacios et aux concours dévoués qu'il suscita par son ardeur communicative, l'affaire entra enfin dans la voie des réalisations. Des statuts furent rédigés et soumis à l'approbation du Ministre, organisant l'institution jusque dans ses moindres détails ; les travaux commencés furent achevés, d'autres amorcés, l'œuvre enfin inaugurée le 27 décembre 1914, soixante-sept ans, jour pour jour, après la mort de son fondateur.

*
* *

« La Fondation Allende, de Toro, est une institution de culture, composée de divers établissements d'instruction primaire perfectionnée et complète pour les enfants, les adultes et le public en général » (D. Palacios, *Historia, documentos y noticias de una obra de enseñanza*). On voit, par cette définition, avec quelle largeur ont été interprétés les termes du testament et les intentions du testateur. Celui-ci n'avait en vue que trois écoles primaires, et le capital qu'il avait affecté à leur entretien était alors tout juste suffisant pour cet objet. Mais ce capital avait considérablement augmenté, tant à cause de la plus-value acquise par les immeubles dont il se composait à l'origine, que par l'accumulation, pendant trente-quatre ans, des intérêts inemployés. Les comptes de fin d'année de 1917 accusent pour la fondation Allende un avoir global de 2 109 656 pesetas, et un revenu annuel de 76 009 pesetas. Une œuvre qui dispose de pareils moyens a le devoir d'étendre son rayon d'action. Sans entamer

son capital, la Fondation est en mesure d'assurer largement le fonctionnement de tout l'organisme : écoles primaires, cours d'adultes (enseignement professionnel et culture générale), Université populaire, œuvres complémentaires. Une partie du programme est déjà exécutée; le reste prendra corps au fur et à mesure des épargnes réalisées sur le revenu annuel.

Un trait original de cette œuvre aux multiples organes, c'est qu'elle fonctionne, non pas dans un lieu unique, en quelque vaste bâtisse toute neuve, montagne de pierre, labyrinthe de couloirs et d'escaliers desservant des enfilades de salles, comme on se représente volontiers un édifice élevé en l'honneur de la science ou de la pédagogie. Ces mornes bâtiments absorbent des millions. Les organisateurs de la fondation Allende ont pensé sans doute, avec raison, qu'ils avaient un meilleur emploi de leur argent. En outre, une pareille construction, qui trouve dans une grande ville son cadre naturel, eût été déplacée à Toro.

Imaginez une grosse bourgade de huit à neuf mille habitants, aux rues étroites, serpentantes et caillouteuses dont la ligne médiane est indiquée par un ruisseau remplissant l'office d'égout collecteur. (Les petites villes espagnoles, et même quelquefois les grandes, ignorent certaines commodités domestiques, dont la voie publique est le succédané ordinaire.) Cependant, ces rues malodorantes sont bordées de façades richement écussonnées, derrières lesquelles s'ouvrent de belles salles de nobles proportions, avec des plafonds aux caissons peints de couleurs autrefois vives et harmonieuses. Les fenêtres sont masquées de grilles élégantes, aujourd'hui rouillées. C'étaient là des demeures seigneuriales, et Toro se vante d'un passé qui le cède à peine en gloire à Zamora, sa voisine, célèbre dans les fastes du Cid.

Il n'était pas difficile, parmi tant de vieux palais désaffectés, d'en trouver un qui, convenablement remis en état, pût abriter les services de la Fondation Allende : et c'est ainsi, en effet, que l'ancienne demeure des marquis de Castrillo devint la « Casa central » de la Fondation. Là sont réunis, avec les classes d'adultes et les ateliers de travail manuel, tous les services de l'Université populaire : bibliothèque, musée, salle de conférences et de réceptions, salle de réunion des comités, secrétariat, appartement du directeur. On y a installé la lumière électrique

et le chauffage central. L'architecte, homme de goût et de sens pratique à la fois, a su, tout en aménageant les salles avec tout le confort propre à faciliter le travail, respecter le caractère de l'édifice. Celui-ci est construit dans le style vieux-castillan, tout imprégné d'influences mauresques, le style « mudejar », dont l'élégance sévère s'harmonise si bien avec la nudité de la plaine castillane et l'immensité de son ciel. Pour une œuvre d'éducation populaire, de civilisation, aucun choix n'est supérieur à celui d'un édifice dont l'aspect donne un perpétuel enseignement d'harmonie et de beauté.

Par une inspiration aussi heureuse, quoique différente, ce n'est pas dans la ville même, mais sur ses confins, que l'on a choisi l'emplacement des écoles primaires. Sur un plateau dominant d'une centaine de mètres la plaine du Douro, qui coule à ses pieds, Toro est assise, comme sur un trône. Elle fut reine autrefois, en effet, capitale de la province qui portait son nom. Entre autres vestiges de sa gloire passée, elle possède une belle église romane qui occupe l'extrémité sud-est du plateau, l'extrémité opposée, sorte de promontoire relié à la ville par une charmante promenade ombragée, porte, — en attendant les autres, — trois des pavillons scolaires de la Fondation Allende. Ce sont : à l'entrée, une maison d'habitation pour un maître chargé de la surveillance et pour le concierge; plus loin, l'école maternelle, et, à l'extrême pointe, la cantine, toutes trois en briques roses et de style « mudejar », fort élégantes, et d'une construction très soignée.

La cantine comprend deux vastes salles à manger, une cuisine, une buanderie-salle de bains, des magasins de provisions, et, sur le toit, un belvédère d'où le regard embrasse un des plus vastes panoramas qui soient au monde : la plaine de Castille, immense comme la mer, avec des ondulations puissantes qui semblent une houle pétrifiée. Blonde ou fauve, vêtue de chaume — c'est la « terre du pain », le grenier de l'Espagne, — ou de broussailles grillées par le soleil, elle s'étend, désertique, jusqu'aux plus lointains horizons. Le Douro y décrit son cours sinueux et changeant, qui, après avoir frôlé la base du plateau torésan, s'en va se perdre dans l'infini de la distance. Grâce à lui, Toro, de ce côté, s'enguirlande de champs, de jardins, de

bouquets de saules et de peupliers, forme une tache de verdure, une oasis dans le désert. Ce paysage, aux lignes abstraites, revêt pourtant, selon l'heure du jour et le moment de l'année, la beauté changeante et nuancée que lui donnent les jeux de la lumière, les mouvements des nuées et les métamorphoses des saisons.

Peu d'écoles sont aussi admirablement situées. Comme la cantine, l'école maternelle ouvre sur la plaine de grandes baies vitrées par où entrent à flots l'air et la lumière. Elle compte trois classes, autour desquelles se distribuent dortoir, vestiaire, lavabos, cabinet du docteur, salle des maîtresses, salle de réception des parents. Les murs sont peints de couleurs claires et ornés de belles photographies. Tout ici respire le bien-être et la joie. Les fonds de réserve (cent mille francs) vont permettre cette année (1920) de construire les classes primaires qui, jusqu'ici, ont fonctionné avec une installation de fortune. Ainsi va s'édifiant pièce à pièce, sur la pointe du plateau, un véritable village scolaire. Au pied du promontoire s'étend, dans la direction du fleuve, le champ d'expériences de la Fondation.

Telle est l'installation matérielle. Elle est conçue pour un cycle complet d'études, depuis l'école maternelle, où l'enfant entre à quatre ans, sous la seule condition d'être sain de corps et de développement normal quant à l'intelligence, jusqu'au cours d'adultes, où il entre à quatorze ans, et où domine l'enseignement technique. Voici, du reste, les programmes dans leur ensemble :

D'abord l'enseignement religieux, « catholique, apostolique et romain », précise l'article 4 des statuts, qui ajoute : « est interdite toute propagande de parti ou de secte. » Ensuite :

A. — Pour les enfants :

1° L'instruction primaire complète, maternelle, élémentaire et supérieure (les matières sont celles de nos programmes);

2° L'initiation pratique aux métiers exercés dans la région, série agricole, série commerciale, série industrielle, avec étude spéciale de la comptabilité et des langues, la pratique des travaux des champs, du laboratoire et de l'atelier; pour les filles, l'économie domestique;

3° Gymnastique;

4° Dessin;

5° Chant et musique;

6° Jeux, récréations, divertissements, natation, canotage, excursions de plaisir ou d'étude d'art, d'histoire, de vie sociale, d'histoire naturelle; colonies de vacances.

7° Classes de garde pour les vacances et les jours de fêtes.

8° Institutions de solidarité : mutualités, coopératives, associations diverses.

B. — Pour les adultes :

1° Classes d'instruction primaire, élémentaire et supérieure;

2° Langues vivantes, comptabilité, travaux pratiques; pour les filles : couture et coupe;

3° Technique des métiers les plus usuels dans la région;

4° Excursions et divertissements;

5° Encouragement de l'esprit de solidarité.

C. — Pour le public en général :

1° Cours suivis sur des sujets de culture générale;

2° Lectures individuelles et collectives d'ouvrages classiques et d'actualité;

3° Conférences variées;

4° Concerts et réceptions;

5° Excursions et divertissements.

On voit ici moins un plan d'études qu'un programme d'éducation, surtout d'éducation physique, professionnelle et sociale. Les matières d'enseignement que nous appelons principales : arithmétique, grammaire, histoire, géographie, comprises dans le premier article, sont traitées par prétérition, tandis que les langues vivantes, le dessin, la gymnastique et le chant, pour nous matières « accessoires » ou « auxiliaires », figurent nommément dans l'énumération qui précède. Or, ces enseignements ont une valeur surtout pratique (langues, dessin), sociale (musique, gymnastique) ou esthétique (dessin, musique, et même gymnastique); plus directement que les autres, qui cultivent surtout le raisonnement, ils concourent à former l'individu social et l'homme de métier. Ils sont, en outre, particulièrement

propres à l'éducation des sens ; la pédagogie de la Fondation est frœbélienne : « l'enfant n'apprend rien que par l'observation directe ».

Cet enseignement a donc un caractère concret, réaliste et pratique. L'école de la Fondation Allende est, dit D. Palacios, une école *de travail*, entendons orientée vers le métier, et ce, dès l'école primaire. Ainsi l'agriculture, le travail du bois, du fer, du carton, l'économie domestique pour les filles, figurent au programme du cours moyen ; la comptabilité commerciale à celui du cours supérieur ; on réserve aux cours d'adultes les travaux d'atelier et de laboratoire : reliure, menuiserie, chimie appliquée, ainsi que des études plus abstraites : législation sociale et politique agraire.

Pour le développement du sens social et la fusion des classes, la Fondation compte sur l'Université populaire et les œuvres complémentaires. Les jeux et sports, excursions, réceptions, concerts, réunissent petits et grands, bourgeois et prolétaires, dans la joie des fêtes, comme les cours, conférences, mutualités, coopératives, les assemblent pour l'étude ou la satisfaction d'intérêts collectifs. Mais de toutes ces institutions, la plus intéressante est le « Club des parents », dont le but est à la fois d'intéresser les parents à la marche de l'œuvre, et de faire leur éducation en les admettant à collaborer à celle de leurs enfants. A cette double fin, ils reçoivent un Bulletin mensuel et, depuis octobre 1919, un journal, l'*Ami du peuple*, paraissant trois fois par mois, qui les renseignent sur les événements de tout ordre dont se compose la vie de la Fondation : comptes rendus des séances hebdomadaires des comités dirigeants, résumés ou même reproduction *in extenso* de conférences, menus de la cantine, tableaux comparés de pesage et de mensuration des enfants avant et après les vacances passées au bord de la mer, rapports sur les colonies scolaires, récits d'excursions, articles de fond : médecine usuelle, pédagogie pratique, morale familière, sociologie, et même articles de polémique, car l'œuvre a toujours ses ennemis : le fanatisme ne désarme jamais. Les parents font encore leur éducation en participant à celle de leurs enfants. Le directeur les réunit, une fois par semaine, par petits groupes et les entretient de la santé, du progrès ou du recul de leurs

enfants, donne des conseils appropriés, et au besoin admoneste les indifférents ou les récalcitrants.

L'administration de la Fondation Allende repose sur le principe du self-government démocratique. La Fondation relève du Ministre de l'Instruction publique en ce que celui-ci nomme le personnel et exerce, par l'intermédiaire de son délégué, un contrôle sur l'enseignement et sur la gestion économique de l'œuvre. Mais sous cette réserve, la Fondation jouit d'une autonomie complète. Elle se dirige elle-même, par le moyen d'une « Junta de patronos » divisée en deux commissions, dont l'une s'occupe de l'administration, l'autre de l'enseignement. Cette « Junta », se compose du directeur, de tous les professeurs en titre, et de quelques habitants notoires de la ville, amis de l'œuvre, désignés par le ministre. Chaque commission tient une séance par semaine. Deux fois par an, la « Junta » se réunit en assemblée plénière pour examiner les comptes du trésorier et préparer le budget. Des délégués des familles, ainsi que des membres de la « Société des Amis de la Fondation » prennent part, dans certains cas, aux délibérations. Comme on l'a déjà vu, les procès-verbaux des séances sont rendus publics dans le *Bulletin de la Fondation Allende* ou dans l'*Ami du peuple*.

Une telle organisation, sorte de coopérative de direction, suppose chez tous ses membres un même esprit et un zèle égal. Mais que, par l'effet des circonstances, ou simplement du temps, ce zèle s'attiédisse, peut-être faudra-t-il y suppléer par une organisation simplifiée et plus centralisée. C'est une chose assez curieuse que, à l'exception, je crois, d'un seul, — le premier —, tous les directeurs qui se sont succédé étaient intérimaires, aucun ne consentant à accepter cette charge, malgré les avantages pécuniaires qui y sont attachés.

*
* *

Bien que la Fondation Allende n'ait pas encore atteint son plein développement, le travail accompli depuis cinq ans a produit des résultats positifs, principalement en ce qui regarde l'éducation physique et morale des enfants, et par eux, des familles.

Ici, l'œuvre à accomplir était une véritable mission. Il s'agissait de transformer en civilisés de petits sauvages qui non seulement ignoraient l'usage de l'eau, mais qui même en avaient peur : l'un d'eux refusa, deux jours de suite, son déjeuner à la cantine et se priva de manger, plutôt que de se soumettre à l'obligation préalable de se laver les mains. Il fallut lutter contre les mères elles-mêmes, indignées de ce qu'on fît prendre des bains à leurs enfants, « puisqu'ils n'étaient pas malades ». Il fallut exiger qu'on changeât les enfants de linge; l'un d'eux avait sur le dos une chemise de trois mois, l'unique, il est vrai, qu'il eût au monde. Mais la ténacité des maîtresses et la force persuasive des dons et secours accordés aux parents nécessiteux eurent raison des oppositions les plus obstinées, et maintenant c'est l'enfant qui *exige* de ses parents que ceux-ci se lavent les mains « avant de se mettre à table » même lorsqu'il n'y a pas de table!

Deux « œuvres complémentaires » jouent un rôle important dans cette rénovation physique et morale de l'enfance : la cantine, et les colonies de vacances. L'une et l'autre sont organisées avec beaucoup de soin et de sens pratique, et méritent qu'on s'y arrête un moment.

La cantine est l'endroit où l'on mange des choses saines, *et où l'on apprend à les manger*. Les enfants sont assis par petites tables de six ou huit au plus, ils sont assis commodément, sur des chaises; ils apprennent à se servir de la cuiller et de la fourchette, de la serviette et du verre à boire; on leur enseigne à se bien tenir, à s'asseoir, à se lever, à attendre et à ne pas se faire attendre : ils se civilisent; la civilisation commence à table. Chaque repas se compose d'un plat de légumes et d'un plat de viande, d'œufs ou de poisson; il y a quelquefois du dessert ou du fromage. Dans la première quinzaine d'octobre 1919 ont été servies 1 234 rations dont le coût total a été de 293 francs. Ceux qui le peuvent, paient une cotisation hebdomadaire de soixante centimes; les enfants pauvres sont nourris gratuitement. La bonne nourriture, le grand air et l'exercice, les soins de propreté, ont vite fait de donner à ces enfants, dont les parents vivent de pois chiches au fond de taudis obscurs, une mine brillante et des joues rebondies. Leur développement physique est suivi de près par le médecin-inspecteur de la Fondation, qui tient lui-même à jour

leur fiche sanitaire, document aussi complet qu'on peut le désirer, sorte de *curriculum vitae* physiologique où le rôle capital de l'ascendance n'est pas oublié.

Les colonies scolaires, de trente enfants en principe — mais ce chiffre varie avec les disponibilités budgétaires — vont chaque année passer trois semaines sur une plage asturienne, où le logement leur est offert par le Musée pédagogique de Madrid, qui y possède une propriété. Le médecin pèse et mesure les enfants au départ et au retour. Le tableau comparatif, pour 1919, des poids, taille et périmètre thoracique, accuse seulement trois chiffres stationnaires et une diminution de un centimètre dans la mesure d'un périmètre thoracique; tous les autres marquent une augmentation de taille de 1 à 2 centimètres et de poids de 2 kilogrammes au moins.

Il y a encore l'œuvre de secours aux enfants malades et nécessiteux; secours en nature (viande), en argent, en médicaments. Enfin, les parents reçoivent, sous forme de tracts ou d'exhortations verbales, des conseils et des instructions sur l'hygiène infantile. L'une de ces brochures : « Prescriptions de l'Inspection médico-scolaire », est un modèle de clarté, de précision et de sens pratique. On se prend à souhaiter, en le lisant, que les parents de nos élèves fussent tous pourvus de ce petit vademecum, où ils apprendraient le prix de la régularité dans les heures de repas, l'importance d'une bonne nourriture, la valeur nutritive de tels et tels mets, la nécessité de les varier, et bien d'autres choses non moins utiles et non moins généralement méconnues.

Pour ce qui est du travail professionnel, les résultats sont intéressants surtout par la qualité des produits. De l'atelier de reliure sortent des travaux excellents ; les élèves relient les livres de la Bibliothèque, des professionnels ne feraient pas mieux. Ils fabriquent des cartons de bureau, des casiers à fiches, et des jouets en carton pour les enfants de l'École maternelle. Dans l'atelier du travail du bois on exécute des modèles de machines qui servent aux leçons de sciences. Pour le travail du fer et la chimie appliquée, l'atelier et le laboratoire étaient en voie d'installation au mois de septembre dernier. La chimie agricole a son champ d'expériences dans un terrain que possède la Fondation

où l'on fait des essais des différentes cultures de la région. Parmi les autres enseignements pratiques, celui des langues, et particulièrement du français, est le plus en faveur. La coupe et la confection ont également beaucoup de succès parmi les jeunes filles de toutes les classes de la société; les jeunes bourgeoises assistent aux cours de l'après-midi; les ouvrières, occupées dans la journée, suivent les cours du soir.

D'une manière générale, cependant, la fréquentation des cours d'adultes est moins satisfaisante, quant au nombre, et même en tenant compte du chiffre peu élevé de la population, que celle des écoles primaires. Tandis, en effet, que pour celles-ci le nombre des demandes d'inscriptions dépasse toujours celui des places vacantes, *l'Ami du peuple* (numéro du 17 septembre 1919), se plaint du peu d'empressement des jeunes gens à se faire inscrire aux cours d'adultes. Faut-il croire qu'en Espagne, comme ailleurs, l'attrait du savoir, ou même de l'utilité pratique ne suffit pas à inspirer un zèle régulier et durable, et que l'obligation est une nécessité?

Quant à l'Université populaire, il est difficile de juger des résultats obtenus. On peut constater que l'affluence est toujours grande aux conférences, mais celles-ci sont rares, à cause des difficultés de communications entre Toro et la capitale, où résident la plupart des conférenciers. Parmi les sujets traités, on relève : *Nécessité de l'instruction comme base unique de régénération du peuple. — L'art préhistorique. — Science et art.* Les articles de fond publiés dans le Bulletin et dans le journal de la Fondation sont en général très substantiels et très clairs. La plupart traitent de médecine, d'hygiène, de sociologie et de pédagogie : *Évolution générale de l'organisme en relation avec les sécrétions internes. — La nocivité des boucles d'oreilles* (sujet hardi pour l'Espagne féminine, très éprise de cet ornement); — *Les déviations de la colonne vertébrale*; — *Pourquoi meurent les travailleurs*; — *La charité*; — *l'Action féminine*; — *l'Enseignement didactique*, etc.

L'Université populaire est ouverte à tous; le peuple s'y rend volontiers; mais est-il en état d'en profiter? Ce genre d'institution que nous avons vu chez nous naître, fleurir et mourir en un temps si bref, réalise-t-il vraiment l'idéal de l'éducation popu-

laire des adultes? On est frappé, en visitant cette « Casa central », sa riche bibliothèque, parfaitement aménagée, ses salles, décorées de beaux moulages d'après l'antique et d'excellentes photographies de monuments d'art, du contraste que présente cet ensemble de haute civilisation avec la saleté des rues de la ville et la misère qui croupit dans les taudis, et qui en sort, çà et là, sous l'aspect d'un misérable petit guenilleux dévorant une croûte de pain souillé que lui disputent les mouches : *le mendiant*, représentatif de toute une classe sociale en marge de la société. Une génération doit passer avant que la Fondation Allende puisse escompter, dans le public des adolescents et des adultes, des résultats tangibles. Peut-être aussi l'œuvre ne prendra-t-elle toute sa valeur que lorsque l'activité économique du pays sera plus efficacement encouragée qu'elle ne l'a été jusqu'ici. La culture intellectuelle, individuelle ou collective, n'est pas indépendante de l'ambiance; la tour d'ivoire est un mythe; rien ne tient qui ne s'appuie sur la réalité. C'est un lieu commun que de dire que l'Espagne est un pays richement doué par la nature, mais en majeure partie inexploité. On s'en doute un peu, même en ce territoire de Zamora, terre à blé pourtant, où le chaume est si clairsemé, les cultures si rares, alors que le Douro roule en un nonchalant loisir des eaux qui, distribuées à travers la plaine, en feraient une *huerta* fertile comme celles de Valence et de Murcie. « L'Espagnol, dit le comte de Bugallal, ministre des Finances, n'aspire, en général, qu'à une vie tranquille et sans préoccupation. Il est sobre et paresseux. Il n'économise pas. Il n'éprouve pas au même degré que le Français, l'Anglais, l'Allemand, l'ambition d'améliorer sa situation ou sa condition personnelle.... » Et le même écrivain relève, parmi les causes de l'infériorité économique de son pays, « l'absence de préparation technique et l'imperfection de l'outillage; beaucoup de nos industries, dit-il, pâtissent d'un empirisme absurde qui les ruine parce qu'il les empêche de rivaliser avec les entreprises organisées scientifiquement, mieux administrées, sachant utiliser les résidus et présentant infiniment mieux leurs articles ».

La Fondation Allende, par son enseignement dont nous avons noté le caractère pratique, par l'action morale et sociale qu'elle s'efforce d'exercer sur le public, par ses ressources pécu-

niaires enfin, peut travailler efficacement à cette préparation technique qui manque en Espagne, et, parallèlement, à une transformation nécessaire de la mentalité populaire. Et sans doute ces deux faces de l'œuvre s'esquissent déjà en traits épars, mais ici, comme toujours en matière d'éducation, c'est sur l'enfant surtout qu'on peut agir et sur lui qu'il faut compter pour la rénovation de la race : « l'enfant est le père de l'homme ».

R. Albert,
Directrice de l'École normale des Hautes-Pyrénées.

Notes d'Inspection.

Chimie (Écoles normales). **Exemple d'observation complète allant méthodiquement du fait à l'idée.**

2e *Année.* — Leçon sur les propriétés du sel marin et l'acide chlorhydrique.

J'ai rarement entendu une leçon de chimie aussi remarquable. Le professeur commence par faire voir, toucher, goûter le sel marin aux élèves; il y ajoute de l'acide sulfurique, les oblige à regarder, à décrire exactement ce qu'ils voient et rien que ce qu'ils voient, puis à interpréter les données de l'observation, à en écrire au tableau les résultats en les classant et en les précisant au fur et à mesure que se déroulent les expériences.

Ces expériences sont faites d'ailleurs avec une dextérité remarquable, mais sans ostentation, et, qu'elles réussissent ou qu'elles présentent des accidents imprévus, le professeur oblige les élèves à ne jamais dire que ce dont ils sont témoins; quand il les amène à réfléchir sur ces données de l'expérience, il leur fait envisager toutes les hypothèses possibles et éliminer toutes les suppositions insuffisantes en les obligeant à se remémorer ce qu'ils savent déjà.

M. X... trouve d'ailleurs des mots tout à fait heureux pour illustrer les idées qu'il développe, il excelle à exciter l'esprit de réflexion des élèves, à les amener à se critiquer eux-mêmes et à rectifier ce qu'ils ont dit.

L'ordre de la leçon est d'une clarté lumineuse.

Géographie (Écoles primaires supérieures). **Toute la classe travaille pendant l'interrogation (croquis rapides) et pendant la leçon (recherche collective du plan).**

Mlle X... débute par une *interrogation* sur les côtes de la Manche. Une série d'élèves viennent tracer tour à tour le

croquis de cette côte au tableau noir tandis que toutes esquissent ce croquis sur le cahier; ces cahiers d'ailleurs sont remarquables par l'abondance des croquis rapides et le progrès sensible de ces essais d'abord maladroits. Ce professeur a appris aux élèves à bien se servir de la carte, à réfléchir sur ce qu'elles y voient, à deviner elles-mêmes les conséquences qu'on en peut tirer. C'est une interrogation extrêmement active et fructueuse.

La *leçon* (sur le climat) révèle les mêmes qualités. On recherche les causes des variations climatériques, on les écrit d'abord pêle-mêle au tableau, puis on les classe. Ce n'est pas seulement une bonne leçon de géographie, c'est une excellente leçon de composition française.

Une composition française au Brevet élémentaire. — On se ferait des illusions si l'on appréciait la valeur du *brevet élémentaire* d'après la copie qu'on va lire. Elle a obtenu une note qu'atteignent rarement les candidats. Mais il n'en est pas moins intéressant de constater l'heureux résultat auquel peut parvenir, à seize ans, une de nos élèves.

« Si les ruines parlaient, elles nous diraient des choses fort intéressantes. Qu'en pensez-vous? »

Les ruines ne parlent pas et c'est dommage! Que de choses elles auraient à nous raconter, que de récits pleins d'épouvante ou de joie ne nous feraient-elles pas avec leur voix chevrotante et cassée comme celle d'une vieille grand'mère qui a vu beaucoup de choses et qui les raconte à ses petits-enfants, le soir, au coin du feu.

Sous leur chapeau de lierre ou leur manteau de suie, les ruines gardent des souvenirs et des secrets qu'elles ne livrent jamais, mais elles ont quand même un langage muet que nous pouvons comprendre, et qui nous révèle un peu de ce passé mystérieux.

Sous le ciel brillant de la Grèce et de l'Italie, que nous disent ces marbres en ruines, ces temples sacrés qui s'écroulent? Ils nous disent la grandeur et la gloire aux plus beaux jours d'Athènes et de Rome. Ils ont suivi la gloire des Athéniens et l'épopée des Césars; ils ont regardé mourir les martyrs déchirés par la dent des tigres et des lions et ils ont recueilli

leur sang; ils ont vu des batailles, des incendies, et ils sont restés impassibles et toujours beaux après tant de siècles écoulés.

Écoutons maintenant les récits des ruines du Moyen Age. Elles nous parlent, celles-là, des chevaliers de la Table Ronde, et du féroce sire de Coucy; elles ont assisté aux combats épiques du temps de la Chevalerie où des cavaliers bardés de fer s'abordaient, lance au poing, en portant l'étendard de leur Dame, et s'entrechoquaient avec rage dans un bruit de ferraille. Elles ont vu des damoiselles tout éplorées assister, du haut de leurs tours, au départ des chevaliers pour la Terre Sainte; sur leurs ponts-levis sont passés de hauts hennins, de brillantes armures, de gais troubadours et d'élégants levriers; elles ont vu du feu, du sang et des pillages.

Mais il est d'autres ruines qui sont bien plus jeunes, bien plus douloureuses, des ruines, martyres héroïques de la Grande Guerre!

Ah! leur histoire, à celles-là, est pleine d'épouvante et d'horreur! La cathédrale de Reims, qui a vu sacrer tous nos rois, les châteaux, les fermes, et jusqu'à la plus misérable chaumière, toutes ont assisté à des scènes horribles, sans précédent dans l'Histoire. Elles ont vu massacrer des vieux, des femmes, des enfants, sous leurs murs noircis et fusiller des milliers d'innocents; elles ont vu couper les mains à des petits de cinq ans; brûler, piller, bombarder des hôpitaux, martyriser des personnes, voler et assassiner. Elles ont vu la gloire, l'héroïsme de nos poilus et la dégradation de l'Allemand, et enfin, enfin! elles ont été récompensées de leurs sacrifices. Elles ont vu la Victoire. Oubliant leurs souffrances, enguirlandées de drapeaux et de fleurs, elles ont pleuré de joie en ce jour béni, et maintenant elles ont confiance dans la France héroïque et victorieuse qui saura les relever. Mais, elles n'oublieront jamais les horreurs auxquelles elles ont assisté. Ah! si elles pouvaient parler, comme elles en diraient long! Qu'elles soient de marbre rose ou de pierre grise, les ruines ont toutes une histoire. Nous en devinons une partie, mais nous ignorons beaucoup de leur passé. Les ruines ne parlent pas, et c'est dommage!

Notions sur l'histoire et sur la méthode des sciences physiques (ÉCOLES NORMALES, 3e ANNÉE). **N'en pas faire une simple préface du cours ; les rappeler à l'occasion des diverses leçons.**

Une interrogation sur les lois de la chute des corps (compléments en 3e année) bien que méthodiquement conduite, ne m'a pas paru suffisamment adaptée à l'esprit des programmes. En tête des cahiers de cours des élèves, je lis des considérations générales sur l'histoire et la méthode des diverses sciences. Et en effet, c'est bien en 3e année que l'on doit voir d'un peu plus haut l'enseignement scientifique. Mais pourquoi ne pas profiter d'un exercice comme celui du jour de l'inspection pour l'éclairer et lui donner de l'intérêt au moyen de ces vues générales? Une élève vient d'exposer correctement les lois de la chute des corps. Je lui demande si nous les connaissons depuis longtemps? Qui les a découvertes? Si Galilée a eu quelque mérite à instituer une expérience pour les démontrer? S'il avait une machine d'Atwood ou un appareil Morin à sa disposition? etc... Les réponses sont nulles ou insuffisantes. On a fait une place dans les notes à l'histoire et à la méthodologie des sciences, on les y laisse dormir tranquillement, et l'on ne soupçonne pas qu'en les rappelant à l'occasion de certaines leçons, on donnerait de l'intérêt et de la vie à l'enseignement.

Lecture expliquée. Usons en classe de bonnes méthodes; n'abusons pas des réflexions sur la méthode.

Il y a dans l'enseignement de M. Z. d'abord une bonne volonté tout à fait remarquable, un désir très vif d'exercer une action sur les élèves, de les habituer à réfléchir, à se rendre compte de ce qu'ils lisent, à exercer méthodiquement leur pensée, à organiser méthodiquement leur travail. Cet amour de la méthode est même poussé si loin et jusque dans de si petits détails, que cela devient une obsession.

On commence par exemple par demander aux élèves avant chaque récitation : 1° Quels sont leurs défauts habituels;

2° Comment chaque défaut doit être combattu;

3° Quels procédés ils ont employés pour cela;

4° Comment ils vont procéder aujourd'hui.

De même, quand on passe à l'explication du texte, on recherche :

1° Comment il faut lire le texte;

2° A quels points de vue il faut le lire; comment on doit dégager les idées et les sentiments;

3° Comment il faut s'y prendre pour diviser le morceau;

4° Dans quels cadres généraux rentrent habituellement et cette division, et les morceaux à expliquer (l'idée, l'acteur, les personnages);

5° Que nous apprend ce morceau sur l'auteur, etc....

Et comme, chemin faisant, les élèves sont invités à expliquer ce que c'est que la méthode, que les idées, que les sentiments, alors on se sent accablé par ce formidable appareil scolastique. Cela favorise beaucoup trop les divisions mécaniques, les procédés artificiels, les digressions oiseuses, les redites. Au bout de 33 minutes, on était encore au développement du 1er des 4 points à expliquer dans le texte et comme on passe, sur ma demande, au 3e (ce qu'il nous apprend sur l'auteur), il faut au moins 20 minutes encore pour aborder le centre de ce 3e point.

Et c'est ce qui fait que nous nous sentons promptement rebutés et agacés par cette perpétuelle exhibition de la méthode et des procédés artificiels de cette méthode. Mais il faut convenir que les enfants n'en sont pas ennuyés comme nous, qu'ils ont au moins retenu l'ossature de cette méthode, qu'ils ont l'habitude de regarder le texte, de l'analyser.

Seulement, ce qu'il y a de beau et d'émouvant, dans ces textes, leur échappe trop.

Et je demande à M. Z. de tâcher d'alléger ses procédés, de les manier avec plus de dextérité et de discrétion. Il est nécessaire de choisir de bonnes méthodes, il peut être dangereux de passer son temps à disserter sur ce choix. Il est excellent, pour un être vivant, de posséder un squelette solide; il est dangereux de le mettre à nu.

Lecture expliquée.

Sur ma demande, on reprend la dernière explication :

Le Chat, la Belette et le Petit Lapin.

La fable est bien sue, mais combien l'explication est factice et

conventionnelle ! On se perd dans les éternelles divisions : l'exposition, le plan, le récit, le drame, les tableaux, la moralité, etc.... On s'évertue à démontrer que tout cela est nécessaire, que chaque terme est voulu, etc....

Et les élèves ne voient pas ce qu'il y a de charmant et de comique dans cette fable.

Un exercice ingénieux : faire découvrir aux élèves l'âge d'un texte et son auteur.

On vient de rendre compte d'une composition française. Et le professeur consacre la demi-heure qui lui reste à un exercice assez curieux, qui consiste à lire aux élèves un texte français et à leur faire découvrir à quelle époque il faut l'attribuer et à quel écrivain.

On peut craindre à première vue que cet exercice ne ressemble par trop au Concours de l' « Avenir ». Mais M. B. a su en tirer un parti très ingénieux.

Il habitue les élèves à bien remarquer les qualités du style, les habitudes et les procédés de l'écrivain, à deviner à quelle époque approximative se rapportent ces procédés ; à bien voir dans les textes les divers détails (habitudes, mœurs, façons de décrire, etc...) qui permettent de situer le texte. Présenté sous cette forme, c'est un exercice qui peut être intéressant et utile, et il témoigne chez M. B. d'une sérieuse culture, de beaucoup de tact et d'adresse.

Un exercice ingénieux : en partant des idées exprimées dans un texte littéraire, faire reconstituer ce texte par les élèves.

M. H. m'a demandé d'assister à un exercice qu'il a essayé aux diverses classes, et il a choisi de préférence cette section parce qu'elle est de valeur moyenne assez faible.

Cet exercice consiste à leur lire un texte de Hugo (le Cèdre). Après leur avoir expliqué de façon excellente l'idée essentielle de ce morceau, il oblige les élèves à retrouver les idées secondaires et à se représenter mentalement de façon aussi précise que possible, le plan du morceau.

Puis, et c'est en cela que consiste essentiellement l'exercice

— il prend le texte, inscrit au tableau le début d'une strophe, et par une série de questions habiles et d'approximations successives, il leur fait reconstruire progressivement le texte, pour leur montrer comment l'expression trouvée par Hugo est vraiment la forme la plus précise et la plus parfaite de la pensée à exprimer.

C'est un exercice tout à fait délicat. Mal dirigé, il tournerait aisément à la charade. Mais il est dirigé avec une dextérité remarquable. Non seulement il oblige les élèves à un effort considérable pour trouver l'expression vraie de l'idée, non seulement il y a là une excellente leçon de vocabulaire et de langage, mais cela leur fait sentir de façon concrète l'harmonie des vers, leur rythme, l'étroite union de la pensée et de la forme.

Ainsi dirigé, c'est un exercice extrêmement utile, et si M. H. a choisi cette classe assez faible, c'est afin de montrer que le procédé peut être essayé même si l'on ne s'adresse pas à une classe excellente.

La démonstration est faite. Je crois le procédé excellent, mais il faut que celui qui l'emploie soit lui-même un remarquable professeur.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Certificat d'aptitude a l'examen de l'inspection primaire (2e session de 1919) aspirants[1].

Composition de pédagogie. Sujet : Le sujet proposé aux candidats n'était pas seulement d'actualité; il était d'ordre si général que tous pouvaient le traiter, même ceux qui s'étaient trouvés dans les conditions les plus défavorables pour préparer leur examen. C'est évidemment à dessein qu'un tel sujet avait été choisi. Aussi avons-nous été surpris de constater combien certains candidats s'étaient mis l'esprit à la torture pour découvrir dans ce texte un sens subtil et des instructions cachées. L'un d'eux se dit que si la paix n'est que « prochaine », c'est visiblement qu'elle n'existe pas encore, que peut-être même elle n'existera jamais, et perd son temps à discuter sur cet avenir incertain. Un second, obsédé par des préoccupations analogues, mais d'ordre plus religieux, s'obstine à démontrer que la paix n'est point de ce monde et que seules les vertus chrétiennes peuvent assurer la paix intérieure. Frappé par la différence des temps et des modes entre le terme « devrait » et le terme « doit », un candidat consacre des pages à établir que si les prophéties sur l'avenir sont incertaines, le devoir de l'éducateur est au contraire d'une certitude impérieuse. Un autre enfin s'acharne à prouver qu'il n'y a jamais de création, au sens du mot, mais bien plutôt évolution, donc évolution continue, et que, par conséquent, il ne saurait y avoir tout au plus qu'une différence de degré entre le passé et l'avenir.

---

1. Les notes qui suivent et qui visent séparément les diverses épreuves de l'examen, ont été rédigées sans entente préalable, par des membres différents du jury : il s'en dégage pourtant avec netteté une remarquable unité de vues dans les critiques formulées et dans les directions proposées au travail de préparation des futurs candidats à l'Inspection primaire. Le lecteur ne manquera pas d'être frappé de la répétition de certaines remarques, sur la nécessité de la culture générale par exemple; de telles redites ont leur intérêt. (Note de la R.)

Oui, certes. Mais la différence est assez cruelle pour qu'on la remarque et que nous fassions un effort désespéré pour remédier au présent. Et de même nous n'ignorons point que l'avenir est mystérieux et que la connaissance du destin est restée pour toujours dans la boîte merveilleuse d'où les maux s'étaient échappés. Mais nous savions pourtant, en novembre dernier, que le traité de paix allait être signé, que la France sort épuisée de cette guerre, qu'il y a dans tous les domaines à créer ou à reconstruire, qu'il ne faut point compter pour cela sur un coup de baguette magique, mais sur un effort continu et persévérant. et, comme nous nous adressons à des éducateurs, nous leur demandons très simplement et sans chercher malice, comment et en quel sens ils peuvent aider la France à se ressaisir et à sortir de cet effroyable épuisement.

*
* *

La plupart des candidats d'ailleurs l'ont bien compris et presque tous ont débuté par un tableau de la France actuelle. Ils ont dépeint nos provinces envahies et dévastées; nos usines saccagées, les générations successives fauchées tour à tour, l'élite intellectuelle aussi peu épargnée que le reste, la discipline de la famille et de l'école nécessairement relâchée, enfin cette sorte d'affaissement moral qui succède fatalement à des secousses aussi rudes. C'était un développement tout indiqué, sur lequel il ne fallait pas insister outre mesure, mais dont il convenait au moins de tracer rapidement l'esquisse.

C'est alors que commençait la véritable difficulté.

Plus d'un candidat s'est cru obligé de faire suivre cette esquisse d'un vaste programme de travaux publics à exécuter, d'un plan complet de réformes à introduire, aussi bien au point de vue intellectuel social et moral qu'au point de vue économique et financier, comme s'il voulait documenter à l'avance les ministres qui vont avoir la délicate mission de travailler au relèvement de la France. Quelques-uns sont même entrés dans des détails étonnants : sur la nécessité de creuser les canaux à deux mètres de profondeur, de mettre en valeur tels terrains en friche, de sanctionner par une loi la méthode de Joinville ou le taylorisme, etc.... Nous ne pouvions vraiment pas demander aux candidats de découvrir en quelques heures tous les remèdes à nos maux. La simple esquisse de ces maux suffisait à faire comprendre aussitôt comment dans l'ordre matériel aussi bien que dans l'ordre intellectuel ou moral, il y avait une œuvre formidable et de longue haleine à entreprendre. Et l'essentiel était alors de savoir quelle part contributive l'éducateur pouvait bien apporter dans cet effort commun réclamé de toute la nation.

*
* *

Nous avons trouvé dans plusieurs copies l'idée que l'éducateur actuel n'avait point à innover, qu'il lui fallait avant tout revenir à l'esprit véritable de nos programmes d'enseignement. Cette idée, il faut le reconnaître, a été développée avec beaucoup de force et d'ingéniosité. Et sans doute nous aurions réalisé un singulier progrès, si nous savions nous pénétrer du véritable esprit des instructions qui accompagnèrent ces programmes. Qui niera pourtant que les événements actuels nous obligent à faire face à de nouvelles exigences ?

Il était aisé de deviner que notre enseignement allait avoir à se préoccuper de l'éducation physique infiniment plus que nous ne l'avions fait jusqu'alors, — qu'il nous fallait exalter plus que jamais la valeur du travail fécond, à la campagne comme à l'atelier, et inspirer au futur apprenti le goût si français du travail bien fait et soigneusement achevé, — ne rien sacrifier de la culture générale, mais l'orienter de plus en plus du côté pratique, rétablir le lien entre la science et la réalité, entre le savant et l'artisan, et reprendre ainsi l'œuvre que nous aurions dû accomplir de longues années avant la guerre, — enseigner l'Alsace et la Lorraine retrouvées, s'adresser à elles comme à toute la France, aux familles comme à l'enfant, mettre au point les événements formidables qui se déroulent, montrer à tous de quelle sagesse admirable le peuple de France a fait preuve depuis l'armistice aussi bien que pendant la guerre, — quelle vitalité prodigieuse était en lui et comment la France, par conséquent, pouvait se ressaisir et se relever, — comment elle avait à envisager les réformes sociales les plus graves mais aussi à aborder ces problèmes avec sang-froid et confiance, et dans un esprit d'entente cordiale entre tous les Français de bonne volonté.

Telles sont en effet les indications que nous trouvons dans beaucoup de copies. Mais ici deux observations s'imposent.

1° Plusieurs se sont bornés à développer un seul de ces divers points de vue : tantôt le point de vue moral, plus fréquemment le point de vue de la production économique.

2° D'autres ont cru trouver un moyen ingénieux de développer ces idées en résumant à notre usage les conférences pédagogiques des trois dernières années : réforme des examens, développement de l'enseignement postscolaire, transformations des cours complémentaires et des cours de perfectionnement. Et sans doute cela n'était point sans rapport avec le sujet, et l'on pouvait utiliser ces idées. Mais quand donc les candidats seront-ils convaincus qu'il ne s'agit point de retrouver à tout prix dans la mémoire des clichés généraux que l'on insère, çà et là, plus ou moins habilement ? Pourquoi ne pas se demander tout bonnement quel langage les circonstances nous obligent à tenir aux élèves qui vont être devant nous ? Cela amènerait les can-

didats à s'interroger loyalement sur ce qu'ils pensent, et à faire un effort sincère pour exprimer vraiment leur opinion personnelle. Les compositions y gagneraient singulièrement en intérêt, et nous ne rencontrerions pas à tout bout de champ ces étranges digressions ou ces développements passe-partout qui finissent par rendre si fastidieuse la lecture de certains devoirs.

*
* *

C'est dans le même esprit que nous voudrions trouver dans le style plus de spontanéité, de simplicité et de précision. Trop de compositions présentent des développements oratoires et ampoulés, un luxe inutile de citations maladroitement amenées. Nous avons noté bien plus sévèrement ces copies que celles dont le style, malgré quelque sécheresse, recouvrait au moins une pensée nette et des idées clairement enchaînées.

Ajouterons-nous enfin que plusieurs de ces compositions étaient écrites d'une écriture si fantaisiste et si bizarre que nous avons eu beaucoup de peine à les déchiffrer? Il ne faudrait pas cependant que les instituteurs puissent se plaindre que les conseils écrits de leurs chefs sont excellents peut-être, mais à coup sûrs illisibles.

Somme toute, peu de copies nous ont paru franchement mauvaises; mais un petit nombre révélait de sérieuses qualités d'originalité et de réflexion. Ceux qui se trouvent entre ces deux extrêmes auront à cœur, nous en sommes sûrs, de reprendre énergiquement cette œuvre de culture générale qu'ils ont forcément délaissée depuis quelques années. C'est le seul moyen pour eux de réussir d'abord, mais surtout de conquérir aux yeux des maîtres ce prestige et cette autorité morale sans lesquels ils ne deviendraient jamais les chefs véritables de leurs subordonnés.

Composition de législation. Sujet : Le sujet donné comportait nettement deux parties. Dans la première, le candidat devait exposer avec clarté, avec méthode, avec une intelligence véritable de ce qui est important et de ce qui ne l'est pas, la législation régissant actuellement la création (et la suppression), le recrutement (des élèves et des maîtresses) et le fonctionnement des cours complémentaires. Dans la seconde il devait rechercher si cette législation s'adaptait aux besoins nouveaux de l'enseignement et si des réformes pratiques n'étaient pas à envisager.

La première partie permettait donc à un candidat bien préparé de montrer sa science du droit et ses aptitudes à acquérir et à ordonner des connaissances juridiques. La seconde permettait au jury de reconnaître si le candidat savait exactement à quels besoins répond l'existence des cours complémentaires, quels problèmes soulève leur développement et par quelle initiative, à la fois active et prudente, un inspecteur peut au moins amorcer les progrès qui restent à accomplir.

C'est dire que la seconde partie, plus difficile à bien traiter que la première assurait aussi au candidat ayant des vues nettes et un sens sûr de l'administration un avantage marqué.

D'une façon générale, et sauf quelques exceptions fâcheuses, les connaissances juridiques des candidats étaient suffisantes; quelques-uns même ont péché par excès et se sont attachés à donner des numéros d'articles de lois, de décrets ou d'arrêtés et des dates précises qu'on ne leur demandait pas et qui ne prouvaient pas grand'chose, sinon que la mémoire la plus heureuse a ses défaillances et qu'on finit toujours par commettre des erreurs quand on veut tout dire. La méthode dans l'exposition, l'ordonnance dans la composition, la mise en valeur des principes essentiels, sont des qualités beaucoup moins communes qu'on aimerait à voir se développer chez les aspirants.

Mais c'est surtout dans la partie critique que se sont révélées les insuffisances les plus regrettables : digressions oiseuses, considérations banales sur l'importance de plus en plus grande de la préparation professionnelle, absence d'esprit pratique, petites indications de petites réformes dispersées, embarras visible du candidat qui cherche à s'en tirer par des mots. Aussi quand, dans une copie, se rencontraient des vues d'ensemble harmonieuses d'où semblaient se dégager d'eux-mêmes les détails de la réforme projetée, le correcteur éprouvait comme un soulagement à se sentir enveloppé de clarté, de simplicité, d'élégance intellectuelle et de bon sens; et la note s'en ressentait largement.

Quant à la forme, il est regrettable que les impropriétés d'expression, les tournures vicieuses et les fautes d'orthographe elles-mêmes soient si fréquentes. On voudrait croire que les candidats obligés de traiter en peu de temps un sujet qui leur paraît rébarbatif ne sont pas en possession de leurs moyens, et écriraient avec une véritable distinction et une impeccable correction, s'ils développaient par pur plaisir des idées qui leur sont chères.

Au reste la moyenne de l'examen n'est pas inférieure à la normale, et il y a lieu de se féliciter de certains efforts des candidats pour répondre aux vœux souvent exprimés par les commissions d'examen.

Épreuve d'explication d'auteurs. — Il y a peu de choses à ajouter aux observations auxquelles a donné lieu l'épreuve d'explication d'auteurs pédagogiques à l'oral de la première session de 1919.

La principale raison d'être de l'épreuve est de mettre les aspirants à l'inspection des écoles primaires où à la direction des écoles normales dans l'obligation de montrer s'ils possèdent, au point de vue philosophique — c'est-à-dire simplement en psychologie, morale, histoire, des idées sur l'éducation — la culture manifestement indispensable à l'exercice d'une autorité morale et pédagogique bien plus qu'administrative. D'autres épreuves de l'examen permettent au candidat de mettre en œuvre, à l'occasion, des connaissances de cet ordre; mais ce n'est guère qu'à l'explication d'auteurs qu'on peut juger de

ce qu'il sait et de ce qu'il ignore, et de la manière dont il sait. Ce savoir, chez un grand nombre de candidats, a semblé très insuffisant à la commission. Telle est la cause principale de la faiblesse des notes données dans l'ensemble.

Sur 82 candidats examinés à l'oral, 2 ont eu de très mauvaises notes et doivent être considérés comme ayant renoncé à l'épreuve ; on compte ensuite 18 mauvaises notes (de 3 à 5), 31 notes médiocres (de 6 à 8), 27 notes passables (de 9 à 11), 4 assez bonnes notes (12 ou 13, le 14 n'ayant pas été atteint). Ces résultats apparaissent comme nettement inférieurs à ceux de l'oral de janvier 1919 et surtout des sessions d'avant la guerre.

On ne saurait s'étonner de ceci, puisque l'étendue des lectures, la réflexion par laquelle l'esprit en mûrit le fruit et forme la substance d'une information morale et psychologique un peu personnelle ont beaucoup souffert de la guerre et ont peu gagné aux conditions d'une préparation hâtive de l'examen, préparation qu'il fallait mener de front avec la reprise des habitudes et des travaux de l'enseignement.

Peut-être n'est-il pas superflu de rappeler ici que l'explication n'est pas spécifiquement et exclusivement une épreuve pédagogique, bien qu'elle soit généralement telle ou comporte du moins le plus souvent des applications pédagogiques. Mais comment en tirer, pour ne donner qu'un exemple, du passage de Labruyère sur le stoïcisme au chapitre de l'homme ? Or, avec le nouveau programme, des textes comportant, soit au premier chef, soit exclusivement, une explication ou discussion psychologique morale doivent se rencontrer à l'examen un peu plus souvent qu'avec l'ancien programme, où l'essai de Montaigne sur l'Institution des enfants offrait pourtant des passages de ce caractère. D'ailleurs, pour comprendre et appliquer des textes proprement pédagogiques, il ne faut pas être moins bien pourvu en fait de connaissances, d'expérience et de tact moral ou psychologique.

Quant à la méthode dans l'explication, on a presque tout dit quand on a rappelé qu'expliquer ce n'est ni analyser, ni paraphraser, qu'il faut entendre son texte, en connaître par conséquent les tenants et les aboutissants, qu'il faut loyalement élucider ce texte, en discuter la substance et, suivant l'occasion, telles ou telles particularités, en confronter, s'il y a lieu, l'esprit ou les données de détail avec les principes et les pratiques de notre système d'éducation, et tirer de cette comparaison les applications qu'elles peuvent suggérer. Au lieu de s'attacher ainsi au fond des choses, les candidats se sont perdus trop souvent dans un commentaire verbeux qui rappelait les plus médiocres ou fâcheuses habitudes de l'explication française mal entendue.

Épreuve d'exposé de pédagogie et de législation. — L'épreuve orale de pédagogie et de législation a donné d'assez bons résultats. 10 candidats ont obtenu la moyenne 10, 37 l'ont dépassée, 35 ne l'ont pas atteinte. Ces chiffres deviennent respectivement 15, 31 et 36 si l'on

considère l'exposé de pédagogie seul : les questions de législation ont plutôt contribué à élever le niveau moyen de l'épreuve.

La caractère essentiel de l'exposé de pédagogie n'a pas toujours été bien compris des candidats. La commission ne néglige cependant rien pour les renseigner exactement sur ce point. Elle recherche surtout les sujets dont le développement n'implique pas seulement des vues générales de psychologie, de morale, de pédagogie, mais aussi les applications qu'il convient d'en faire, et le parti qu'on en peut tirer dans nos classes primaires. Aux termes de l'arrêté organique, les candidats doivent exposer une question de pédagogie théorique *ou* pratique. Ce sont des questions théoriques *et* pratiques qui leur sont proposées. Elles n'en sont pas plus faciles à traiter, il faut le reconnaître. Elles sont dangereuses pour les candidats dont la préparation est mal comprise, ou dont les aptitudes sont insuffisantes. Les uns nous disent ce qu'ils font dans leurs classes, mais ne s'élèvent pas aux principes qui justifieraient leurs méthodes et permettraient peut-être de les améliorer : c'est le résultat ordinaire d'un défaut de culture générale. D'autres s'échappent à travers les cours de pédagogie, de logique, de psychologie, de morale, et font ample provision de formules merveilleuses dont ils ne voient pas la portée pratique. Ce n'est pas qu'ils ignorent nécessairement l'école primaire, mais ils se meuvent plus à l'aise dans le domaine théorique des idées, comme s'il formait un monde à part, et ne se donnent pas la peine de le faire descendre « du ciel sur la terre ». Ce peut être aussi parce qu'ils connaissent mal nos écoles, ou même parce qu'ils ne les connaissent pas du tout, phénomène heureusement assez rare, mais qui n'est pas inconnu de la commission.

Elle a regretté notamment que les programmes officiels de l'enseignement primaire et les instructions qui les accompagnent n'eussent pas été suffisamment étudiés. Elle les a constamment sous les yeux. Elle s'en inspire. Elle en tire des sujets d'exposés. Parfois le plan même de ces sujets s'y trouve nettement indiqué, et les candidats ne s'en aperçoivent point. Cependant il n'est pas de question plus actuelle que celle des programmes, et aucun, sans doute, des admissibles que nous avons entendus ne s'est interdit de la discuter. Faut-il supposer que les candidats-inspecteurs eux-mêmes les critiquent parfois sans les connaître, ou les confondent avec les applications qui en ont été faites ?

Une autre lacune, à certains égards inévitable, mais qu'il faut au moins réduire le plus possible, tient à la diversité des fonctions des candidats. Le professeur d'école normale, le professeur d'école primaire supérieure, l'instituteur adjoint qui, dans une grande école, est à la tête d'un des cours réglementaires, l'instituteur chargé de la direction d'une école à une seule classe, qu'elle soit mixte ou spéciale, le professeur des classes élémentaires des lycées et collèges, etc... n'ont pas la même expérience de l'enseignement primaire, et ne le

voient pas sous le même angle. Les uns — ce ne sont peut-être pas les plus nombreux — ont exercé dans des écoles d'importance différente, et ont vécu de leur vie : ce sont les mieux informés. D'autres connaissent plus particulièrement les difficultés que présente un des cours de l'école et n'aperçoivent que vaguement celles que rencontrent ses collègues des cours voisins. Enfin il arrive que des candidats pourvus du professorat n'ont jamais donné l'enseignement primaire. Et pourtant il faut le bien connaître si l'on prétend le contrôler et le diriger. Aussi la Commission n'est-elle pas disposée à l'indulgence lorsqu'un candidat prend soin de l'avertir, par exemple, qu'il enseigne dans un cours moyen, s'il laisse l'impression qu'il ignore les autres cours, s'il n'a qu'une idée très imparfaite du rôle si malaisé de l'instituteur dans une école à une classe, etc.... Elle estime que les moyens ne lui manquent pas d'élargir son horizon pédagogique : il a des collègues dont il peut suivre le travail; l'inspecteur primaire de la circonscription peut l'aider, s'il le désire, de son expérience; l'inspecteur d'académie peut lui permettre de visiter les écoles les plus intéressantes. Rien ne peut tenir lieu de l'expérience que donne cette observation directe de l'activité scolaire, et cette expérience est à la portée de tous les aspirants. Les sujets proposés ne laissent aucun doute sur les principes qui inspirent, à cet égard, les jugements de la commission.

On ne saurait trop insister sur la gravité de ces lacunes dans la préparation des candidats à l'inspection primaire.

Epreuve pratique. — Les épreuves pratiques ont eu lieu, comme à l'ordinaire, dans des écoles élémentaires de la Ville de Paris, devant des sous-commissions composées de deux membres.

L'examen des notes motivées obtenues par les candidats donne lieu à deux observations. Beaucoup des aspirants (la grande majorité est composée surtout d'instituteurs, et d'instituteurs d'élite) sont tout naturellement, et du fait même de leur expérience, en mesure de voir assez exactement les mérites et les défauts des exercices auxquels ils assistent. Leur jugement sur les maîtres qu'ils ont à juger est, en général, assez juste, quoique souvent empreint d'une extrême bienveillance. Ceux-là sont assez rares, qui croient donner une preuve de leur perspicacité par une sévérité excessive.

Mais, dans tous les rapports faits par les candidats, à la suite de leur inspection, toutes les sous-commissions ont été unanimes à constater une grave lacune. La mission de l'inspecteur ne consiste pas seulement à noter ses subordonnés, à relever les qualités ou les défauts de leur enseignement. Elle consiste essentiellement à leur donner des directions, soit en vue d'une meilleure utilisation de leurs aptitudes, soit en vue de corriger ce que leurs méthodes ou procédés peuvent avoir de défectueux ou d'insuffisant. Tout rapport d'inspection qui ne contient pas des conseils et des indications précises à ce sujet est sans portée.

Or c'est ce qu'ont oublié la très grande majorité des candidats; d'où la médiocrité relative des notes obtenues par eux à l'épreuve pratique. Et la commission estime qu'il y a lieu d'appeler l'attention des futurs candidats sur ce point capital du rôle de l'inspecteur primaire.

Quelle est la cause de cette lacune que nous croyons devoir leur signaler tout spécialement, afin qu'ils se mettent en mesure de la combler par une orientation plus attentive de cette épreuve particulière et de première importance. Elle est d'ordre général, et facile à déterminer. Elle provient, presque toujours, d'une connaissance insuffisante de la psychologie éducative et de la pédagogie rationnelle. Il peut suffire à la rigueur de connaître, pour sa classe, et d'y pratiquer les bonnes méthodes et les bons procédés d'enseignement pour être un bon professeur ou un bon instituteur. S'il veut diriger utilement ses collaborateurs, former les débutants, guider, soutenir et encourager les autres, l'inspecteur doit nécessairement posséder les raisons de ces méthodes et de ces procédés : ces raisons, une étude approfondie de la psychologie générale autant que de la psychologie de l'enfant, permet seule de les connaître. Il ne semble pas que les candidats aient senti le besoin d'une telle étude : l'épreuve pratique n'est pas la seule de l'examen qui en ait témoigné.

Nous espérons qu'il aura suffi de signaler aux candidats l'intérêt qui s'attache, pour leur carrière, à des efforts qui, d'ailleurs, portent en eux-mêmes leur récompense, pour qu'ils n'hésitent pas à faire, dans leur préparation, la part qui revient à la culture générale.

Initiatives.

Pour l'école maternelle. — L'école primaire supérieure de Ruelle, dont les ateliers ont fourni tant d'objets utiles aux régions dévastées, se propose maintenant de travailler « pour l'école maternelle ». Voici les raisons qui l'y décident : elles intéressent non seulement les amis des écoles maternelles mais tous ceux qui ont souci de l'orientation pratique de nos écoles primaires supérieures.

Nous n'avions pas songé dans le début à utiliser les menus travaux de menuiserie exécutés dans les ateliers de l'É. P. S. de Ruelle pour les jeux et exercices des écoles maternelles.

Ces travaux sont en principe des applications d'éléments de construction (dressage de surfaces à la varlope, enfourchements, tenons et mortaises, entailles, avec usage de la scie, du bédane du ciseau). Ils représentent des objets usuels, réduits dans leurs dimensions par raison d'économie de matière première, mais choisis de telle manière que leur exécution exige des tracés géométriques exacts (petits bancs, petites tables, tréteaux, consoles, paniers à fruits, caisses à fleurs, panneaux ajourés, etc.).

Il ne faudrait pas confondre de tels travaux — méthodiques par le dessin et la composition — avec les exécutions au couteau qui furent une des premières et naïves productions des travaux manuels scolaires. Leur signification la voici : quand un élève a appris par un certain nombre d'essais sur bois sacrifié à exécuter quelques modes d'assemblages, il est très important de lui en faire faire des applications à des constructions appropriées, *utilisables*.

Que penserait-on d'un enseignement du français qui se bornerait à des exemples isolés de règles de grammaire et ne ferait pas intervenir la composition française? Quel goût prendrait l'élève musicien à la musique instrumentale, si son professeur ne lui faisait jouer aucun *morceau*, se bornant à des gammes? Il est inutile d'insister.

L'idée de faire plus grand, d'exécuter de vrais objets mobiliers de grandeur normale n'a été, à Ruelle, qu'une adaptation de cette méthode d'application stimulatrice à une production destinée à aider la reconstitution des foyers détruits par la guerre. On rencontre là toutefois une difficulté plus grande que pour les choses de dimensions réduites. Il y faut un peu plus de sûreté d'exécution, donc d'ancienneté dans l'apprentissage : c'est le travail des grands.

Mais les commençants réussissent assez vite dans les menus travaux. Et, bien qu'on permette à leurs auteurs d'en emporter quelques-uns à titre de récompense, les murs des ateliers en sont bientôt garnis. Leur entassement produit même un effet peu décoratif. Il faut songer à s'en débarrasser périodiquement. Voilà précisément de quoi faire le bonheur des maîtresses et des enfants des écoles maternelles. Non point pour en faire une exposition murale, mais bien pour s'en servir à chaque instant :

Sera-ce en application des méthodes ou procédés de Mme Pape-Carpentier, de Frœbel, de Mmes Kergomard, Brès ou Montessori? On choisira. Mais voilà des objets, tout un mobilier de poupée, solide, lavable (bois blanc), maniable. Le faire toucher, le faire porter, le faire placer et déplacer, le confier en pleine liberté d'emploi à certains moments, s'en servir pour faire exécuter des mouvements d'après des indications verbales collectives ou individuelles apportant ainsi à l'exercice de langage un puissant stimulant de l'attention et un infaillible moyen de contrôle; avoir un nombre d'exemplaires suffisant pour qu'un petit groupe d'enfants aient chacun le leur, ne voit-on pas tout le profit à tirer de cela ?

Par le maniement, l'observation sensorielle sous toutes ses formes, l'enfant apprend vraiment suivant la méthode naturelle, celle des acquisitions concrètes.

Du reste il n'en coûte rien d'essayer, puisque, si les ateliers de travail manuel veulent bien s'y prêter, il n'y a aucune dépense nouvelle à engager. Et que l'on songe, par à côté, à l'intérêt d'une telle collaboration — souhaitable et facile en bien d'autres choses — entre les écoles de divers degrés de l'Enseignement primaire !

Bains douches a bon marché. — Le ministre de l'Instruction publique a rappelé récemment aux directeurs d'internats la nécessité d'appliquer dans leurs établissements les règles de l'hygiène et, en particulier, de procurer à leurs élèves les moyens de prendre tous les soins de propreté désirables. A défaut d'installations complètes et définitives, il recommandait d'user de tous les moyens de fortune imaginables. Voici comment le directeur de l'école primaire supérieure de Gannat répond à cet appel : « J'ai réalisé une installation de fortune le plus économiquement possible, en me servant de vieux tuyaux de plomb et d'un vieux tuyau de cuivre provenant d'un ancien lavabo, de deux vieilles lessiveuses qui ont été réparées et d'un petit poêle de fonte relégué avec les choses hors d'usage.

Les élèves ont fait et posé le plancher qui supporte le bassin supérieur de distribution d'eau chaude, posé les petites solives qui supportent le tuyau de cuivre auquel sont fixées les petites pommes d'arrosoir, fait le panneau à claire voie qui est sur le dallage et enfin blanchi à la chaux les parois intérieures de la cabine.

L'essai qui a été fait a donné les résultats suivants :

1° Chauffage préalable au charbon pendant 45 minutes.

2° Pendant l'heure qui a suivi, 7 groupes de chacun 3 élèves ont procédé à un savonnage complet qui a été suivi d'un ruissellement d'environ 5 minutes. Ils sont rentrés à la cabine à moitié dévêtus et ont fini de s'habiller après la douche dans une salle de classe voisine chauffée.

3° La quantité d'eau employée pour chaque élève a été d'environ 8 litres.

4° La température de l'eau a été maintenue à 35° pendant l'heure entière.

5° La température de la cabine a été d'environ 18°.

6° La dépense de chauffage sera d'environ 3 centimes par élève.

En activant un peu le chauffage il sera possible de faire passer à la douche tous les élèves de l'internat, soit 45 en deux heures environ, en réalisant une légère économie sur la dépense que ce chauffage entraîne.

A travers les périodiques étrangers.

Belgique.

L'Éducation nationale, 1er et 15 novembre, 1er et 15 décembre 1919. — *L'École nationale*, qui avait cessé de paraître du jour où l'invasion allemande s'était abattue sur la Belgique et que nous croyions avec regret morte à jamais, ressuscite sous un nom à demi nouveau où se marque le dessein d'élargir son cadre et d'étendre sa portée jusqu'à embrasser ou atteindre toutes les formes de la pensée et de l'activité pédagogiques. Elle se présente à nous sous le titre de L'Éducation nationale, *revue pratique des sciences éducatives à l'usage des administrations publiques, des familles et des maîtres de tous degrés*. C'est avec un vif plaisir que nous retrouvons à la tête de cette publication renouvelée M. Victor Mirguet, ce vétéran de l'école belge dont l'ardente sympathie pour la France nous avait été maintes fois affirmée dans une correspondance privée et vient de nous l'être une fois de plus, après un silence de cinq ans, en des termes particulièrement émouvants. Nous saluons au nom de la *Revue Pédagogique* le périodique ami qui renaît, son vaillant et infatigable rédacteur en chef et les collaborateurs de grand mérite qu'il a su s'adjoindre. Nous suivrons leurs travaux d'un œil attentif et nous tâcherons d'en faire profiter nos lecteurs, comme au temps où nous rendions compte à cette même place des principaux articles de *L'École nationale*.

Sous sa forme renouvelée, la revue bimensuelle dirigée par M. Mirguet s'est tracé un plan très vaste, à compartiments bien distincts, où une place est réservée à chacun des éléments si nombreux du problème le plus important de tous : l'éducation d'un peuple libre travaillant à la fois pour son bien propre et pour celui de l'humanité. Ce plan ne comporte pas moins de quatorze sections confiées chacune à un ou plusieurs spécialistes dont les noms avantageusement connus, les titres ou les fonctions sont des garanties de compétence et d'habileté. Telles sont, pour n'en citer qu'une partie, la section d'*éducation générale* (M. Mirguet), celle d'*éducation morale* (M. de Vogel, directeur général de l'enseignement à Bruxelles, etc.), celle de *pédotechnie*

(les docteurs de Croly et Dascotte), celle d'*enseignement technique industriel* (M. Buyse, directeur de l'enseignement technique à Bruxelles) et d'*enseignement technique agricole et horticole*, celle de l'*art du foyer*, celle des *sciences commerciales et sociales* (M. de Leener, professeur à l'université libre, administrateur de l'Institut Solvay de sociologie), celle de *pédagogie usuelle pour parents éducateurs*.

Le programme général est exposé par M. V. Mirguet dans les deux numéros de novembre. Sa conception de l'éducation est haute, large, généreusement humaine, et tient compte des idées les plus modernes. Elle repose sur les deux axiomes suivants :

« Le but suprême de l'éducation est le progrès régulier, soutenu et indéfini de l'humanité dans les voies de la vie civilisée, et la réalisation de la plus grande somme possible de bonheur pour le genre humain, envisagé soit dans son ensemble, soit dans chacune des unités qui le composent.

« Le moyen par excellence d'atteindre ce but est la culture *intégrale* et la plus parfaite possible de toutes les virtualités utiles en puissance dans l'être humain. »

Parmi ces « virtualités utiles », M. Mirguet distingue et relève, pour la mettre enfin au rang qu'une pédagogie trop purement intellectualiste lui a longtemps refusé, l'*aptitude manuelle*, « facteur énergique d'éducation générale développant la volonté, l'esprit d'initiative, le goût et la capacité de vaincre les difficultés », et dont la culture s'impose désormais à tous les degrés de l'enseignement.

Il assigne pour fondement à l'éducation de l'enfant la *connaissance anthropologique de sa nature*, connaissance que doit fournir « l'étude de la constitution physique, nerveuse et cérébrale, intellectuelle et esthétique, morale et sociale », qu'il tient de la nature même ainsi que de l'hérédité et de l'action exercée sur lui par « les milieux où il est né, où il a vécu ».

Il rappelle avec force qu'un des principaux facteurs de cette éducation est *la volonté*, *l'effort personnel* de l'enfant lui-même ; que l'enseignement doit être pratiqué de telle sorte qu'il « sollicite l'intervention personnelle incessante de l'élève » et fasse « un appel continu à son *attention*, à sa *réflexion*, à son *jugement* » ; qu'entre les méthodes d'instruction, les seules fructueuses sont les *méthodes actives* ; et il proclame que « celles qui s'appuient sur l'*effort musculaire et le travail manuel* sont les plus productives ». — Il n'existe d'ailleurs, dit-il, en réalité et en fait, qu'*une seule méthode* pour tous les individus, tous les degrés et toutes les matières : elle ne diffère dans l'application que par des modalités que déterminent l'âge, le sexe, le milieu d'où l'élève est sorti, son avenir probable, « et autres contingences ». Elle « incline doucement l'élève et l'habitue à la démonstration ou à la vérification des lois, principes et règles scientifiques ; à l'action musculaire, au travail spontané et personnel, à l'exercice de

la volonté tenace et persévérante »; elle « respecte sa liberté..., son individualité et son originalité, qu'elle stimule et encourage ».

Le plus grand obstacle à l'emploi de cette méthode réside dans le *caractère touffu des programmes d'enseignement.* Aussi convient-il que le maître, « laissant à l'élève, aidé de bons syllabus, de conseils donnés à propos, d'un contrôle régulier et attentif de ses études ainsi que de ses travaux scolaires (interrogations et corrections) le soin de s'assimiler par son propre effort le reste du programme », s'en tienne pour son compte aux « parties essentielles ou les plus intéressantes » en les approfondissant.

Enfin ce qui importe au-dessus de tout, « c'est de pourvoir l'élève d'une *méthode de travail* intelligente et fructueuse, de l'habituer au travail intellectuel et personnel; de l'amener à y trouver du profit, de la satisfaction et de l'agrément ».

Mais l'application générale et partout efficace de l'idéal ainsi défini requiert préalablement une sérieuse *formation professionnelle des maîtres* de tous ordres, attendu que le « don spontané d'enseigner » est « particulièrement rare », et que l' « incapacité pédagogique » a des suites d'une gravité exceptionnelle, « puisqu'elles s'étendent d'habitude à une longue série de générations ». Conséquence forcée : « Nul ne devra prétendre à entrer dans l'enseignement de l'un ou de l'autre degré s'il n'a reçu l'instruction pédagogique et didactique » nécessaire pour l'enseignement qu'il aspire à donner.

Ce bel exposé de principes se complète par le vœu qu'il soit institué dans toutes les universités belges une *Faculté des sciences éducatives et des arts didactiques* dont la fréquentation, couronnée par l'attribution d'un diplôme de docteur, serait obligatoire pour tous ceux qui ambitionnent « une chaire de professeur dans les écoles normales primaires et moyennes, les collèges et les athénées », ou « un poste d'inspecteur dans l'enseignement ».

Suivent quelques suggestions pratiques sur l'*interpénétration* des différentes catégories du personnel de l'instruction publique (congrès ou assises annuelles de délégués des divers groupements sur l'invitation de chaque groupement à tour de rôle; échanges de vues sur les programmes, les méthodes, les progrès réalisables, etc.), et une proposition de constituer une sorte d' « état-major dirigeant » de la pédagogie nationale, un « *comité central* réunissant l'élite *élue* des notabilités éducatives du pays ».

Il y aurait à glaner plus d'une idée théorique ou pratique et plus d'un fait instructif dans les articles des rédacteurs spéciaux de *L'Éducation nationale.* Nous n'y pouvons songer faute de place. Nous devons nous borner à signaler :

Dans le n° 2 : *Importance de l'art du foyer* (V. M.) et *A propos de l'art du foyer* (B. Leysens); — *Un idéal raisonnable d'enseignement secondaire* (H. Frère); *De l'utilité des hautes études commerciales* (Olbrechts, secrétaire de l'Institut Solvay).

Dans le n° 3 : *Éducation technique et sociale des soldats internés en Hollande* (H. Buyse) ; — L'*art du foyer* (V. M. et Mlle M. Wauters).

Et dans le n° 4 : *Enseignement individuel ou enseignement collectif?* (V. Minguet) ; — *Éducation morale : Cinéma* (V. de Vogel) ; — *L'enseignement agricole du Hainaut* (R. Duquesne).

Ces titres donneront tout au moins une idée de la variété et de l'intérêt qu'offre la composition de cette revue, indépendamment des travaux de préparation professionnelle très soignés et très fouillés qu'elle édite à l'usage des maîtres et maîtresses, ainsi que font nos journaux pédagogiques hebdomadaires. Un même esprit circule à travers tout l'ensemble, théorie et pratique, et s'y reconnaît jusque dans les moindres détails ; celui-là même que nous avons essayé de faire saisir en résumant le programme-manifeste de M. Mirguet.

Nouveaux traitements des instituteurs belges. — La loi scolaire votée le 13 octobre 1919 modifie la loi organique de l'enseignement primaire en un assez bon nombre de ses articles, principalement en ceux qui fixaient les traitements du personnel. Voici, pour fournir un élément de comparaison avec les taux récemment établis chez nous, les nouvelles dispositions relatives à cet objet.

Article Ier. — « ... Le Conseil communal fixe le traitement des instituteurs communaux qui comprendra nécessairement :

« 1° Un traitement de base de 3 000 francs pour les instituteurs et de 2 600 francs pour les institutrices ;

« 2° Une indemnité de résidence fixée comme suit pour les uns et les autres :

« Dans les communes de 5 000 habitants et moins, 200 francs.

« Dans les communes de 5 001 à 40 000 habitants, 300 francs ; de 40 001 à 100 000 habitants, 400 francs.

« Dans les communes de plus de 100 000 habitants, 500 francs.

« Cette indemnité sera doublée :

« *a*) Pour les instituteurs mariés ainsi que les veufs et les veuves avec un ou plusieurs enfants ;

« *b*) Pour les chefs d'école.

« ... N'ont pas droit à l'indemnité de résidence les instituteurs et les institutrices qui ont la jouissance d'un logement scolaire.

« Lorsque le mari et la femme sont attachés à une école de la même commune, ils ne peuvent prétendre qu'à un seul logement et à une seule indemnité simple de résidence, ou à une indemnité double et à une indemnité simple de résidence.

« 3° Une indemnité familiale de 100 francs par enfant mineur à charge des instituteurs ou institutrices mariés, veufs ou veuves.... »

Art. II. — « L'instituteur a droit à dix augmentations annuelles de 100 francs, suivies de 10 augmentations biennales de 150 francs, jusqu'à concurrence de la somme nécessaire pour majorer de 2 500 francs le minimum légal prévu à l'article 29 (de la loi organique).

« Pour les institutrices, le taux de ces augmentations est fixé respectivement à 80 francs et 120 francs jusqu'à concurrence de la somme nécessaire pour majorer de 2 000 francs le minimum légal.... »

Art. V. — « ... Une indemnité de direction, calculée à raison de 100 francs par classe, est attribuée aux chefs d'école titulaires d'une classe ou qui ont la direction de cinq classes au moins.

« Cette indemnité ne peut être inférieure à 200 francs ni supérieure à 600 francs. »

H. Mossier.

Pays de langue espagnole.

I. — Espagne.

La Escuela moderna, supplément du 9 août 1919. — *La culture féminine en Espagne.* — Les lois relatives à l'éducation des femmes sont de date récente. L'éducation professionnelle et ménagère instituée en Suède dès 1865 ne fut organisée en Espagne que tardivement par la loi du 1er janvier 1911 et mise en vigueur onze mois après seulement. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, un décret du 11 juin 1888 ouvrit les Universités aux femmes, sans les admettre pourtant en principe à se présenter à des examens et à conquérir des grades ou diplômes. Ce ne fut qu'en 1910, par le décret du 8 mars que l'on autorisa les femmes à se faire immatriculer régulièrement, et par le décret du 2 septembre de la même année, on ouvrait aux femmes les examens de l'enseignement supérieur et toutes les carrières dépendant du Ministère de l'Instruction publique. On peut citer comme exemple d'une belle carrière féminine celle de Mlle Nieves Gonzalez Barris : née à Vegacervera (Léon), elle devient institutrice, prépare le baccalauréat, obtient une bourse pour l'Université de Salamanque, conquiert à Madrid le grade de Docteur en Médecine et le prix de 4 000 francs attribué aux Docteurs qui obtiennent la note très bien dans toutes les matières; elle est professeur de physiologie et de chimie au Collège international de jeunes filles, s'est spécialisée dans les maladies des enfants.

Id., nº d'août. — *Pauvreté et ignorance.* — La pédagogie s'accommode fort bien de la philosophie.... Il faudrait donc méditer sur ce fait que l'Espagne étant la nation d'Europe qui reçoit chaque année la plus grande quantité de chaleur solaire, est pourtant une des plus pauvres. Il y a cet autre fait que des 50 millions d'hectares de notre sol, 1 million et demi seulement est irrigué; et pourtant nos rivières portent 50 milliards de mètres cubes à la mer et il suffit de 10 000 mètres cubes pour irriguer un hectare; on pourrait donc augmenter notablement la zone cultivable. Notre sol, plus fertile que

celui de l'Angleterre, donne 11 hectolitres de blé à l'hectare, contre 30 pour l'Angleterre. Le terrain carbonifère reconnu chez nous occupe 12 000 kilomètres carrés, dont nous ne tirons que 6 millions de tonnes, ce qui nous oblige à en acheter 2 millions. Si nous produisons 12 millions de tonnes de fer, nous en exportons 9 et n'en travaillons que 3. L'Espagne est la troisième puissance hydraulique de l'Europe, avec 6 millions de HP disponibles, après les 20 de Suède et les 9 de France; mais l'industrie hydraulique y est insignifiante.

Et quelles sont les causes de cette misère?

Pour l'instruction publique, le Canada paie, par tête d'habitant, 53 fr. 75; les États-Unis 23 fr. 20, la Nouvelle-Zélande 18 fr. 90, l'Angleterre 15 fr. 45, la Suisse 15 fr. 20, l'Allemagne 10 fr. 20, la France 7 fr. 45, le Japon 3 fr. 70, le Pérou 1 fr. 75, l'Espagne 1 fr. 25. — A Madrid, 1 500 enfants sont privés d'enseignement, faute de local. — Le nombre des illettrés en Espagne s'élève au chiffre terrifiant de 68 p. 100.

L'auteur adresse un appel vibrant aux intellectuels, aux journalistes, aux instituteurs espagnols.

Boletin Escolar, 4 octobre 1919. — *La guerre et les traitements.* — La première loi sur l'enseignement public élémentaire est celle de 1857. Depuis cette date jusqu'à l'heure actuelle, l'Espagne a eu, en soixante-deux ans, exactement 62 ministres de l'Instruction publique, en moyenne un ministre par an. La loi de 1857 attribuait à l'instituteur public un traitement de 200 francs par an et des promotions de 25 en 25 francs. Cette situation dura quarante-sept ans sans changement, jusqu'en 1904, où fut établi le traitement de base de 500 francs. La guerre a transformé profondément les conditions de la vie espagnole et amené des changements plus rapides dans la condition matérielle de l'instituteur : 1915, minimum de 625 francs; 1917, de 1 000; 1918, de 1 250; 1919, de 1 500.

Id., 11 octobre 1919. — *Assemblée des professeurs d'école normale.* — Réunis à Madrid, les professeurs des diverses régions d'Espagne ont formulé les conclusions suivantes : les écoles normales doivent continuer à se considérer comme des centres de culture générale et de préparation professionnelle. A cet effet, on formera un cours préparatoire, on maintiendra les quatre années actuelles d'études générales et on créera une cinquième année consacrée uniquement à la pratique. Cet apprentissage se fera auprès des instituteurs les plus autorisés de la province; les élèves-maîtres leur serviront d'adjoints et percevront les trois cinquièmes du traitement de début des instituteurs.

Boletin Escolar et Magisterio Español, de juillet à novembre 1919. — *La campagne pour l'amélioration des traitements.* — Le 13 juillet, l'Association nationale des instituteurs organisait, dans toute l'Es-

pagne, des réunions populaires pour appeler l'attention sur la situation de l'école et des maîtres. — Le 15 août, les instituteurs obtenaient que les Cortès votassent une « formule économique », qui leur donnait satisfaction sur deux points : le traitement minimum était porté, à dater du 18 août 1919, de 1 250 à 1 500 francs; une somme de 1 903 500 francs était attribuée au Ministère de l'Instruction publique pour des promotions et la réorganisation du classement général. — Cette amélioration a été réalisée par décret du 6 octobre. Les 28 202 instituteurs et institutrices d'Espagne sont rangés en 10 classes : la première (7 500 francs) comprend 2 noms; la dixième (1 500 francs) en comprend 17 866.

II. — Amérique latine.

Argentine. El Monitor de la Educación común, 30 septembre 1919. — *Décret présidentiel.* — Par décret du 3 septembre, le président Irigoyen organise la lutte contre l'analphabétisme.

Chaque année, du 1er mars au 30 avril, les écoles publiques ouvriront un registre des enfants de six à quatorze ans qui ne savent ni lire ni écrire. — Du 1er au 15 de chacun des mois de juillet, décembre ou février, les directeurs d'école pourront présenter ces élèves à un examen de lecture et d'écriture. Pour chaque illettré préparé à l'examen et qui aura subi les épreuves avec succès, l'instituteur recevra 30 piastres (66 francs au cours d'avant-guerre).

Id., 31 octobre. — *Le jour de la Race.* — Le 12 octobre a été fêtée pour la première fois avec toute la splendeur que mérite l'événement, l'anniversaire de la découverte de l'Amérique ; jour qui a été consacré par les lois de tous les pays de langue espagnole comme fête de la Race. Ce n'est pas seulement la commémoration de l'entreprise grandiose de Christophe Colomb, mais un hommage d'amour pour l'Espagne et de sympathie pour les peuples américains de commune origine.

Les écoles publiques avaient été associées à cette fête, qui s'ouvrit par le défilé des enfants des écoles, au chant de l'hymne national argentin.

Protectora de niños, pajaros y plantas, memoria anual 1919. — *Règlement.* — La Société bonarense du district de Belgrano célèbre la quinzième année de sa fondation. Elle rappelle dans son bulletin sa devise et son règlement :

Les enfants sont l'avenir de la patrie — éduquons-les ;
Les oiseaux sont les auxiliaires de l'agriculture — protégeons-les ;
Les plantes donnent santé, plaisir et richesse — cultivons-les ;
Enfants, oiseaux et plantes sont les délices du foyer — aimons-les.

Le règlement de la Société comporte essentiellement une action protectrice de l'enfance, par l'établissement de liens étroits entre l'école et la famille.

Archivo de Ciencias de la Educación, octobre 1919. — *Éducation des sentiments esthétiques*, par Rodolfo Senet. — Le sentiment esthétique est un dérivé de l'instinct de conservation, soit en sa forme individuelle, soit en sa forme spécifique. Il naît de la conscience du triomphe et résulte de la symbiose d'une émotion accompagnée d'une dose plus ou moins grande d'affectivité positive.... Dans l'évolution des sentiments esthétiques, on note les étapes suivantes : motrice, sensorielle, sexuelle, intellectuelle. L'évolution a passé de la première à la dernière sans qu'aucune collectivité soit encore parvenue à ce degré ultime. Il existe des caractères spécifiques dans les sentiments esthétiques, mais ils diminuent de la première à la dernière catégorie. Chez les individus, on peut distinguer quatre types fondamentaux, moteur, sensoriel, sexuel, intellectuel. L'esthétique motrice est la plus primitive, c'est celle des sauvages et des arriérés. Le type intellectuel — le plus rare — est celui qui réagit devant la beauté de la pensée, des spéculations, investigations.... Les femmes appartiennent, pour la plus grande partie, au type sexuel. — En ce qui concerne l'éducation, on peut conclure :

1° Que les sentiments esthétiques ne constituent pas un groupe indépendant ;

2° Qu'ils sont éducables par des moyens généraux indirects et des moyens directs particuliers.

L'école peut promouvoir cette éducation esthétique par l'enseignement général et par des classes spéciales. Par le premier, on développera surtout l'esthétique intellectuelle ; par les autres, l'esthétique motrice, sensorielle ou sexuelle, selon l'âge des élèves.

Saint-Domingue. Revista de Educación, 31 août 1919. — *Rapport de l'Intendant général sur l'année 1918-1919.* — Le volumineux rapport expose l'activité des divers services d'inspection et d'administration. Nous apprenons ainsi que la République compte 135 écoles primaires avec 16 000 élèves.

San Salvador. Revista de la Enseñanza, juin 1919. — *Message présidentiel.* — La revue très volumineuse et très variée s'ouvre par un extrait du message présidentiel, où Sr. Jorge Melendez, constatant que le nombre des illettrés atteint encore 70 p. 100 de la population, affirme la nécessité de réorganiser les écoles rurales, de nommer des maîtres ruraux ambulants, d'organiser une véritable croisade contre l'ignorance.

Deuxième Congrès américain de l'Enfance. — *Publication officielle du Congrès*, Montevideo, 1919. — Voici les vœux émis dans ce congrès international, qui s'est tenu à Montevideo du 18 au 25 mai 1919 et qui groupait des représentants de seize nations américaines : Argen -

tine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa-Rica, Cuba, États-Unis, Équateur, Guatemala, Mexique, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay, Vénézuéla.

La simple énumération de ces vœux — sans exposé des motifs ni discussion — remplit une petite brochure; nous en donnerons ci-dessous un résumé, en suivant point par point la publication officielle.

1° Section de l'Hygiène et de l'Assistance.

Toute lutte contre la tuberculose doit commencer par l'assistance donnée à l'enfant tuberculeux; cette campagne doit être menée avec de puissants moyens économiques et la coordination de tous les efforts.

On doit rendre obligatoire dans toutes les écoles d'Amérique l'enseignement d'une prophylaxie contre la tuberculose, la syphilis, l'alcoolisme, le cancer, le paludisme.

Des commissions médicales scolaires doivent déterminer les enfants atteints de tuberculose, qui seront isolés et élevés dans des sanatoriums.

Nécessité d'étudier et d'unifier la législature relative à la natalité dans les divers États d'Amérique.

Organisation de la lutte contre la mortalité infantile par la création, dans chacun des pays sud-américains, d'un organisme autonome.

La lutte contre la mortalité infantile doit être organisée aussi bien dans les petits villages que dans les grands centres.

Un moyen efficace de lutter contre cette mortalité sera une législation sociale protectrice de la classe ouvrière.

Institution de cours de puériculture dans les degrés supérieurs des écoles de filles; emploi de tableaux muraux, maximes, conférences, etc.

Principes d'une statistique de la mortalité infantile pour l'étude scientifique des causes de décès.

Félicitations au gouvernement du Chili pour ses lois ouvrières.

Protection de la femme gravide.

Union de toutes les initiatives et organisations privées de protection et assistance, sous la direction de l'État en ce qui concerne l'enfance.

Organisation de l'assistance à domicile de la première enfance, subsides, secours, encouragements à l'allaitement maternel, création de dispensaires, de « Gouttes de Lait », de Maternités jusque dans les campagnes.

Félicitations aux œuvres sud-américaines : Pro Matre de Montevideo, Club des Mères, Club d'Enfants de Buenos-Aires; au gouvernement de Cordoba, à la Société des Amis de l'Enfance de Sante Le.

Création de formulaires imprimés contenant des conseils d'hygiène, au dos desquels les médecins écriraient leurs ordonnances.

Prophylaxie de l'ophtalmie purulente et du tracona.

Nécessité d'intercaler entre l'enseignement primaire et l'ensei-

gnement secondaire une période d'activité physique et de repos intellectuel correspondant à la puberté.

Hygiène buccale.

2° Section de Sociologie et Législation.

Travail des mineurs. — L'enseignement doit être obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans.

Le travail industriel sera interdit au-dessous de la seizième année.

Au-dessous de dix-neuf ans, nul ne doit être astreint à plus de six heures de travail par jour.

Nul mineur ne doit être admis à travailler sans certificat médical constatant son aptitude physique.

Suppression de la vente et du colportage dans les rues par mineurs de moins de dix-huit ans.

Prohibition pour les mineurs du travail de nuit, des travaux dangereux, malsains ou mettant en péril la moralité de l'enfant.

Travail des femmes. — Nécessité de le réglementer dans les pays américains, du point de vue national et plus généralement d'un point de vue américain et par entente de pays à pays.

Première réforme à accomplir : fixation d'un minimum de salaires.

Les œuvres d'assistance de la femme.

Tribunaux pour enfants. — Nécessité de la création de tribunaux spéciaux, de juges spécialisés, suppression de la prison commune, pleins pouvoirs du juge pour déterminer dans chaque cas spécial les moyens de répression et de correction.

Moyens divers. — Protection de l'enfance par la lutte contre le vice en général, par l'assistance publique, par la formation d'associations destinées à restreindre l'alcoolisme, le jeu, la prostitution, etc.

L'avenir de la race exige la prophylaxie de la misère d'une part et d'autre part de la prodigalité.

Parmi les moyens propres à défendre l'enfance, il faut mettre en première ligne l'enseignement professionnel obligatoire de la quatorzième à la dix-huitième année.

L'enfance abandonnée. — Définition de l'enfance abandonnée. Droit de l'abandonné à la protection ; réciprocité internationale dans la protection. Tutelle de l'État ou des communautés, délégation des pouvoirs de l'État à des organisations privées. Un mineur ayant été abandonné, le père sera déclaré, par jugement régulier, déchu de sa puissance paternelle.

Nécessité de créer une législation internationale de l'enfance dans le régime juridique de la Société des Nations.

Conclusion générale de la Section de Législation : la base de toute protection de l'enfance est la réorganisation économique de notre système social actuel.

3° Section médicale.

Classification des affections gastro-intestinales du nourrisson : vœu pour une étude approfondie du sujet.

Organisation et protection de l'allaitement maternel.

Bases d'une Association sud-américaine de Médecine et de Protection de l'Enfance.

Mise à l'étude pour un troisième congrès des tumeurs encéphaliques.

Des amputations cinéplastiques.

La tuberculose latente dans la seconde enfance et le problème des habitations insalubres.

4° Section de l'Enseignement.

Obligation de l'enseignement.

Problèmes à résoudre : période préscolaire ; — période d'éducation commune obligatoire de huit à douze ans ; facultative et professionnelle de douze à quinze ans — éducation postscolaire ; — programmes, maîtres et matériel ; — classification des élèves d'après les aptitudes mentales.

L'assistance scolaire.

L'enseignement industriel, son but : former une conscience de producteur autonome.

Éducation artistique : créer par voie d'échanges entre artistes américains un art purement américain et par l'école américaniser l'Amérique.

Enseignement cinématographique : par l'échange de films étendre les connaissances de l'enfant et resserrer les liens de la solidarité américaine.

5° Office international américain.

Le deuxième Congrès américain de l'Enfance adopte le projet, présenté par son président D. Luis Morquio, de créer un Office international américain de Protection de l'Enfance.

Cet Office sera un organisme officiel de tous les pays d'Amérique qui auront souscrit à sa création. Il aura son siège à Montevideo.

Le gouvernement de l'Uruguay présentera aux Chambres un projet de loi portant création de cette institution et édictera un règlement de l'Office, d'accord avec les autres gouvernements américains.

HENRI GOY.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXVI. N° 5 Mai.

REVUE
Pédagogique

Les Notes d'inspection.

Au cours d'un article paru dans le numéro de janvier 1919 de cette Revue, et à toutes les autres conclusions duquel je m'associe entièrement, M. Gay s'inscrit (p. 57) sinon parmi les adversaires de la note d'inspection chiffrée, tout au moins parmi les sceptiques.

« Nous croyons la rigueur des chiffres fallacieuse quand on les emploie à ce qui, par nature ne se chiffre pas. Déjà nos instituteurs ont plus d'aspiration vers le simple et l'absolu qu'ils n'ont le sens du complexe et du relatif. N'y a-t il pas un danger à paraître approuver et favoriser cette tendance? »

En fait, dans les départements où le rapport n'est pas chiffré il vient bien un jour où tout se passe comme s'il l'était : X a cinq ans de services de plus que Y, candidat au même poste; après consultation des dossiers, le Conseil des Inspecteurs décide en faveur de Y; n'a-t-il pas, en fait, traduit les rapports d'inspection par des chiffres dont la différence compense les cinq ans d'ancienneté de X?

Il ne s'agit pas d'ailleurs de résumer par un chiffre notre jugement sur « l'homme » (ce jugement « qui est du domaine de la qualité »), mais, seulement d'apprécier la valeur d'une des qualités de cet homme, son action sur les enfants, dans le cadre de règlements déterminés et d'un programme défini. Il ne me paraît pas alors plus délicat de noter un rapport d'inspection que des copies de candidats au concours de l'inspection primaire ou n'importe quelle composition française à un examen quelconque.

Ne conseillons-nous pas souvent aux instituteurs de donner toujours une note aux enfants, le chiffre étant plus expressif aux yeux de ces derniers que les termes : bien, passable, etc.?

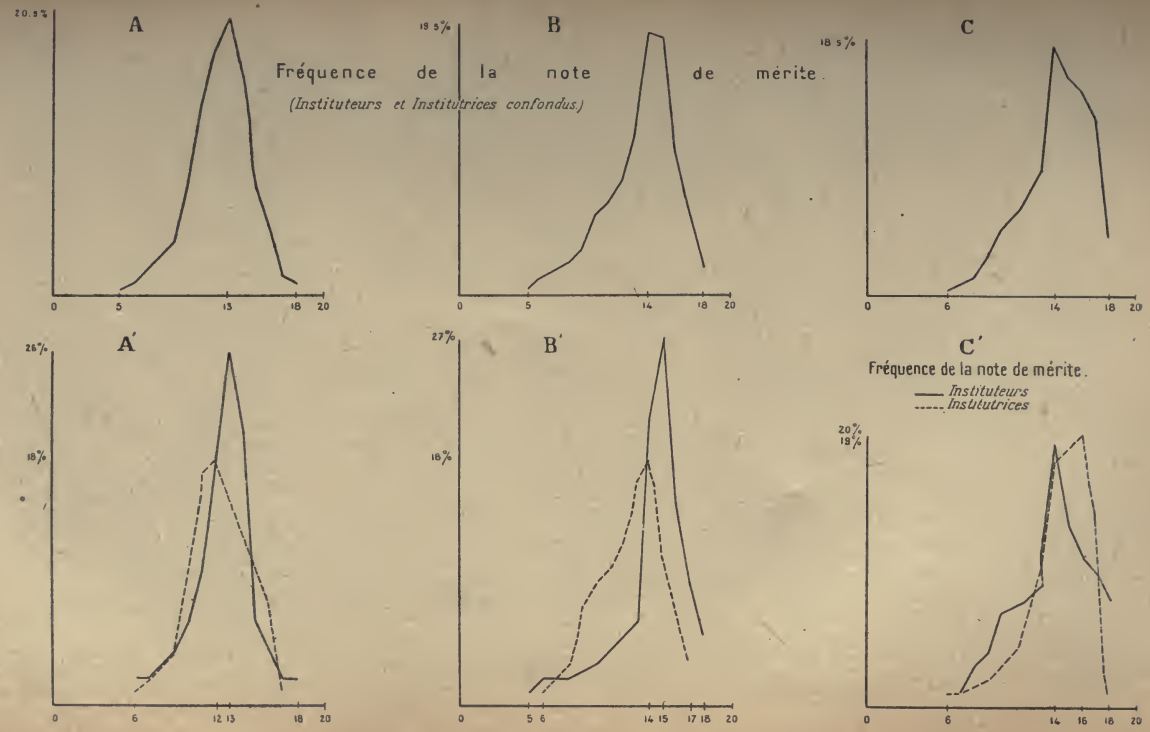
Pourquoi craindre alors d'agir ainsi nous-mêmes à l'égard des maîtres à qui nous laisserons croire que nous devons renoncer à comparer avec précision leurs mérites respectifs?

Ailleurs[1], j'ai étudié par quelles conditions pourraient être assurées, à mon sens, la régularité et l'uniformité de la notation chiffrée des rapports des différentes circonscriptions d'un même département. (Roulement des inspecteurs résidant au chef-lieu entre les diverses circonscriptions ; lecture en commun et discussion de quelques rapports à chaque conseil des inspecteurs; activité personnelle suffisante de l'Inspecteur de l'académie.) Ici, je veux examiner objectivement les notes telles qu'elles ont été données dans un département et à une époque où aucune directive n'était imposée par l'Inspecteur d'académie. Je considérerai les notes données dans trois circonscriptions par des inspecteurs qui n'y exercent plus ; fatigués par la guerre ou le surmenage professionnel, ils

1. *Journal des Instituteurs*, 13 et 20 décembre 1919.

Fréquence de la note de mérite.

(Instituteurs et Institutrices confondus.)



ont donné ces notes dans des conditions aussi défavorables que possible, et si leur mode de chiffrer est régulier, les instituteurs pourront en tirer des conclusions d'autant plus rassurantes sur le jugement de leurs chefs.

Chacun des trois graphiques ci-contre A, B, C, correspond à une circonscription. Dans les graphiques A′, B′, C′, j'ai distingué les institutrices des instituteurs, les premières en traits pointillés, les seconds en traits pleins; en abscisse, j'ai porté les notes de 0 à 20, en ordonnée la fréquence en p. 100 de chacune d'elles dans l'ensemble des rapports d'un même inspecteur [1].

On ne peut s'empêcher d'être frappé de la régularité de tous ces tracés, les lignes d'ensemble comme la courbe spéciale aux instituteurs dans la circonscription A ont tout à fait l'allure de la courbe en cloche de Gauss [2]; une statistique portant sur la taille ou le poids des maîtres se traduirait par un graphique de même type.

Il n'y a pas de raisons, en effet, pour que l'aptitude pédagogique sainement appréciée, échappe aux lois statistiques et les 9 courbes reproduites ci-contre donnent toutes la même impression générale : Il y a beaucoup d'instituteurs moyens et bons, quelques-uns sont excep-

---

1. Il arrive que les inspecteurs donnent des notes fractionnaires comportant des demi-points; si j'en avais tenu compte j'aurais obtenu des graphiques denticulés dont l'interprétation frapperait moins les yeux; mais j'ai vérifié que la suppression de ces notes fractionnaires ne modifiait pas sensiblement la moyenne arithmétique de l'ensemble des notes d'un inspecteur, et d'autre part que le graphique avait la même allure, soit que je les supprime simplement, soit que je les répartisse entre les notes entières qui les encadrent. Les graphiques ci-joints sont obtenus par ce deuxième procédé.

2. Si quelque lecteur de la Revue était insuffisamment familiarisé avec l'application que Quételet a faite à la statistique humaine de la courbe des erreurs de Gauss, il lui suffirait de bien vouloir consulter : Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 6e édition, pages 311, 338 et 151.

tionnellement brillants, quelques-uns aussi, médiocres; autrement dit, le choix et le retard dans la promotion à l'ancienneté (ou la retraite d'office) sont des mesures non moins justifiables l'une que l'autre, encore que l'on fasse un usage plus discret de la deuxième[1].

Mais il y a des différences d'allure entre nos graphiques; chaque Inspecteur aurait-il donc une équation personnelle qui fausse la comparabilité des notes? C'est ce que nous allons voir.

Si le mode[2] est 13 dans la circonscription A, il est 14 dans les autres qui se différencient entre elles par la moyenne arithmétique nettement plus élevée dans la dernière que dans la deuxième; c'est la proportion de bons et même d'excellents maîtres qui s'accroît d'A en C; la courbe, symétrique en A, devient de plus en plus dissymétrique en B et C en faveur des bons maîtres. Pour reprendre notre comparaison initiale, nous dirons qu'en A l'allure du graphique est analogue à celle du tracé représentatif du poids de l'ensemble de la population; en C c'est la courbe du poids des individus suralimentés.

Ces divergences s'expliquent si l'on veut bien considérer que 53 communes sont déshéritées sous le rapport de l'altitude dans la circonscription A, 8 seulement en B, aucune en C : la majorité du personnel va donc chercher à fuir A et B, plus encore A que B, pour obtenir les postes vacants de C et d'ailleurs. Les meilleurs obtiennent le

1. Celle-ci, en toute justice, d'après l'examen des courbes devrait atteindre 11 p. 100 du personnel de la circonscription A, 10 p. 100 dans B, et 6 p. 100 dans C, un instituteur devant, au moins, maintenir au cours de sa carrière, le minimum d'aptitude pédagogique exigé pour la titularisation.

2. Mode : Note répétée le plus souvent et qui ne se confond avec la moyenne arithmétique que si la courbe est rigoureusement symétrique; il en diffère le plus souvent, nous le verrons tout à l'heure.

changement désiré, et on conçoit qu'à l'exception d'un certain nombre de maîtres d'élite attachés à la région par des intérêts de famille, il reste en B et en A moins de bons maîtres que dans l'arrondissement C.

Indépendamment de l'élément volontaire dans la différenciation des instituteurs des diverses circonscriptions, n'y a-t-il pas aussi un élément passif, une cause d'infériorité subie? Je comparais tout à l'heure les graphiques A et C à ceux qui représentent le poids d'individus normaux et d'individus suralimentés. Eh bien! les instituteurs des postes isolés où l'on ne jouit que du commerce de gens rudes, où les rapports sont difficiles et rares avec les collègues, et d'où l'on ne peut guère se rendre aux conférences organisées à l'École normale ou ailleurs, ne sont-ils pas moins bien nourris intellectuellement que leurs collègues plus favorisés sous le rapport des communications?

Tout s'accorde, on le voit, à justifier les différences observées; il est donc fort heureux que l'Inspecteur d'académie n'ait pas imposé aux Inspecteurs primaires d'observer une moyenne uniforme, ainsi qu'il est pratiqué dans tel département voisin, très différent géographiquement de celui qui fait l'objet de cette étude.

Examinons maintenant les graphiques qui distinguent les instituteurs des institutrices : les différences entre les circonscriptions s'exagèrent; tandis que, en A et B le mode est pour les maîtresses inférieur d'un point à celui de leurs collègues masculins, la différence change de sens dans la circonscription C.

Nous n'en serons pas très étonnés si nous observons que le désir de quitter les postes deshérités et en même temps l'influence néfaste du séjour dans ces postes sont plus marqués chez la femme pour des raisons faciles à com-

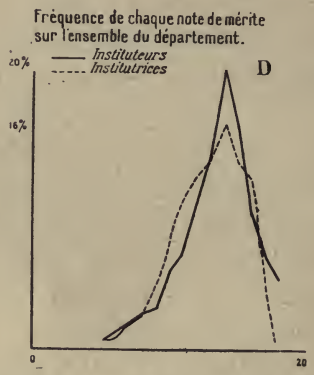
prendre (éloignement du médecin, action déprimante de l'isolement moral, etc.).

En fait, l'an dernier, aucune débutante n'a pu être placée en dehors des circonscriptions A et B, pour lesquelles un très petit nombre seulement avait sollicité des postes. La différence d'allure des courbes masculine et féminine n'a donc rien d'anormal, et d'ailleurs, il est un caractère commun aux graphiques des trois circonscriptions qu'il faut faire ressortir : même là où le nombre des maîtresses bonnes et très bonnes est plus élevé que le nombre de maîtres correspondants, celui des maîtresses d'élite reste inférieur au nombre des maîtres hors ligne, et ceci est bien conforme à l'opinion admise : il peut y avoir beaucoup de femmes de talent, il y a peu de femmes de génie !

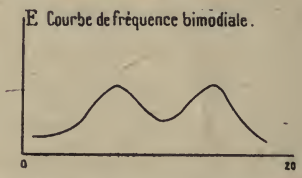
On peut donc justifier les divergences de notation des Inspecteurs ; mais on m'objectera que mon argumentation vaut pour le sens des différences constatées, et non pour leur grandeur : un écart de 12 à 16 pour les « modes » des notes féminines (de 12,7 à 14,4 seulement il est vrai pour leurs moyennes arithmétiques) entre les circonscriptions A et C n'est-il pas exagéré [1] ? Pour tenter de le vérifier, je construis les courbes D obtenues en fusionnant les notes des trois circonscriptions étudiées : si les bons et les médiocres sont répartis inégalement, cela n'empêche pas que sur l'ensemble du département la loi des grands nombres s'applique et que la courbe représentant la valeur pédagogique ne doive pas trop s'écarter d'une courbe de Gauss : c'est bien ce qui a lieu (fig. D), incontestablement pour les instituteurs et avec une approximation très suffi-

1. Tandis que pour les instituteurs les moyennes arithmétiques des deux circonscriptions A et C, sont respectivement 13,08 et 13,78.

sante pour les institutrices. Mais si ma vérification m'avait conduit à une courbe bimodiale comme celle qui est



figurée en E? Un semblable graphique s'obtient, par exemple si l'on mesure la taille de cent individus dans un



pays où existent deux races nettement caractérisées et confondues cependant par la statistique; il s'obtiendrait encore en mesurant les variations de taille des individus d'une même race si l'on a confié le travail à deux expérimentateurs différents commettant chacun une certaine erreur systématique (ou si l'on a pratiqué les mesures avec deux appareils ayant chacun leur vice de construction propre). L'obtention d'une courbe telle que E à la place de D (pointillé) m'eût donc incontestablement démontré que les inspecteurs des circonscriptions A et C notaient les institutrices d'une manière non comparable et j'aurais dû aviser au moyen d'y mettre bon ordre.

Et si une courbe de type E résultait des notes d'un seul inspecteur dans sa circonscription? Il conviendrait d'inviter cet inspecteur à plus de circonspection, de mesure, à se montrer moins impulsif, moins excessif dans l'éloge ou le blâme. Une dernière hypothèse; les notes d'un inspecteur relatives aux instituteurs me conduisent à une courbe du type normal, celles qui concernent les institutrices à une courbe bimodiale! Alors je me garderais de jeter au feu certaine catégorie de lettres anonymes..., mais c'est une hypothèse qui n'est, je pense réalisée nulle part.

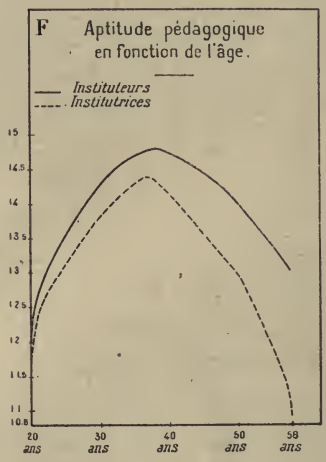
En définitive dans le département étudié, l'examen des notes d'inspection (malgré les conditions défavorables signalées au début de cet article) ne révèle aucune anomalie dans la notation des Inspecteurs primaires, notation dont le contrôle statistique est des plus faciles. Est-ce à dire que ce mode d'examen dispense l'Inspecteur d'académie d'un contrôle individuel? Nullement; ses tournées ont pour objet essentiel de lui permettre de procéder aux coups de sonde nécessaires dans les diverses circonscriptions; nécessaires, car il est bien certain que l'allure de la courbe pointillée D prouve seulement qu'il n'y a pas de décalage grave entre les échelles de notes des trois inspecteurs étudiées, elle ne permet pas d'affirmer que les échelles concordent à moins d'un point près!

Mais inversement le contrôle statistique est indispensable car l'Inspecteur d'académie n'est qu'un homme, tandis que le procédé de vérification que j'étudie ici est impersonnel.

La régularité de la notation étant contrôlée, on peut alors considérer les notes comme des mesures très acceptables de la valeur pédagogique et étudier comment varie celle-ci selon les différentes conditions.

A titre d'exemple, je donne ci-contre des graphiques (F)

qui représentent la variation de la valeur professionnelle moyenne avec l'âge du maître; comme précédemment le trait pointillé correspond aux institutrices, le trait plein aux instituteurs. Ils ont été tracés de la manière suivante : on a d'abord calculé pour chaque âge et à 1/10 près, la



moyenne des notes de tous les maîtres ayant atteint cet âge; en joignant les points ainsi obtenus, on aurait été conduit à une ligne brisée en zig-zag; mais comme nous n'avons pas la prétention de juger les maîtres au 1/10 de point, il était plus rationnel de tracer une courbe régulière passant entre tous les points, de manière à en laisser un nombre égal de part et d'autre; c'est ce qui a été fait (l'écart de la courbe et des points qui ont servi à la construire ne dépassait généralement pas 2 dixièmes, rarement 1/2 point, alors que les moyennes ont été calculées d'après un total de 2 450 notes données par 5 inspecteurs primaires différents).

L'examen des courbes F nous montre que la valeur

professionnelle de l'instituteur va d'abord en croissant pour atteindre son maximum vers trente-huit ans (un peu plus tôt pour les institutrices), et décroît ensuite. Nous voyons aussi que les instituteurs sont supérieurs à leurs collègues féminins[1] et que la différence d'aptitude pédagogique des deux sexes va sans cesse en augmentant au cours de la carrière. Au cours des relevés et des calculs qui m'ont conduit à ces courbes F, j'ai pu vérifier également que les écarts individuels sur l'aptitude pédagogique moyenne d'un âge déterminé allaient en croissant, conformément d'ailleurs à une loi générale « la variabilité d'un caractère augmente avec l'âge ». (Les instituteurs âgés de plus de trente-huit ans dont le mérite professionnel est indiscutable ne peuvent donc se froisser d'une constatation qui est l'expression d'une tendance centrale et qu'il serait absurde d'appliquer aux individus.)

Ces résultats, sans doute, ne surprendront personne et l'on me dira même qu'il n'était guère la peine d'entreprendre tout un travail pour arriver simplement à une conclusion qui confirme l'impression de la plupart des inspecteurs.

Peut être! mais je prouve ainsi qu'il n'est point illusoire de traduire par un nombre l'impression que nous laisse une classe visitée, puisque l'étude de ces nombres nous

---

1. Cette supériorité des instituteurs sur les institutrices est un résultat beaucoup moins important que la constatation de la variation de la valeur professionnelle avec l'âge; elle peut ne valoir que pour la région et pendant les années qui ont servi à cette étude. Des féministes prétendront, peut-être même que l'écart entre les 2 courbes serait changé de signe si des inspectrices avaient été chargées du contrôle, ce que je ne crois pas, en effet, l'an dernier au cours des conférences pédagogiques spéciales au personnel des Écoles maternelles la plupart des intéressées ont déclaré que l'organisation de l'inspection féminine servirait peut-être les intérêts de l'école maternelle, mais certes non leur intérêt personnel.

conduit à des conclusions raisonnables et d'interprétation facile.

En outre, j'avais une raison particulière pour étudier la variation de la note d'inspection au cours de la carrière : on me disait « beaucoup d'inspecteurs hésitent trop souvent dans leur jugement et trouvent commode de reproduire tout simplement pour chaque maître la note donnée par leur prédécesseur ».

S'il en était souvent ainsi, nous n'aurions pas la chute si marquée, surtout pour les institutrices, de la courbe de la valeur professionnelle en fonction de l'âge, le graphique ci-contre fait donc justice d'une suspicion *a priori*.

Plus généralement d'ailleurs, après cette étude, toute suspicion globale à l'égard du jugement des inspecteurs de l'enseignement primaire ne me paraît pas justifiée.

Quelle est, le plus souvent, l'origine de la défiance du personnel à l'égard d'un chef? La même que celle des croyances superstitieuses : l'attention exagérée portée à quelques cas isolés qu'une étude d'ensemble réduirait à leur juste valeur, la facilité avec laquelle on accepte sans contrôle des anecdotes invérifiées; ceux qui dénigrent font preuve, le plus souvent, d'une absence complète d'esprit critique; leur défiance systématique[1] est tout le contraire du doute méthodique de Descartes; oui, il faut commencer par douter de tout, même de l'existence du monde extérieur; mais ensuite il ne faut pas refuser de se laisser convaincre par l'évidence. Quand j'ai débuté dans les fonctions d'Inspecteur d'académie, je n'avais ni confiance dans les jugements des Inspecteurs primaires, ni défiance à leur égard; pour éclairer ma religion j'ai *voulu* douter d'abord, et le

1. Défiance des subordonnés à l'égard des chefs comme de ceux-ci envers les premiers, c'est tout un.

contrôle global auquel je me suis livré, m'a conduit à la confiance, confiance qui a des limites, bien entendu, parce que le champ de mon expérience est limité, confiance de principe qui, je le répète ne me dispense pas de la vérification des cas d'espèces ; mais confiance tout de même, et que je serais heureux de faire partager au personnel.

L. Lamorlette,
Inspecteur d'académie.

Organisation des Bibliothèques d'Écoles publiques[1].

De 1833 à 1848, le Gouvernement fit distribuer aux écoles primaires, par l'entremise des comités d'arrondissement, pour plus d'un million de livres.

Dès 1850, on n'en trouvait plus trace. En l'absence de toute mesure prise pour la conservation des ouvrages, ils avaient disparu des écoles.

C'est à M. Rouland, ministre de l'Instruction publique du second Empire, que revient l'initiative de l'institution des bibliothèques scolaires.

Par une circulaire du 31 mai 1860, M. Rouland prescrivait de pourvoir chaque école d'une bibliothèque-armoire destinée à la conservation des livres, cahiers et cadres imprimés destinés à l'usage de l'école.

L'idée d'ouvrir la bibliothèque de l'école à la population apparaît très nettement dans cette circulaire : « Doter les populations laborieuses d'un fonds d'ouvrages intéressants et utiles est un besoin qui, chaque jour, se fait plus sérieusement sentir. »

Pour assurer la sanction des prescriptions qu'elle édictait, la circulaire de 1860 décidait qu'à l'avenir, tout projet de construction de maison d'école, pour l'exécution duquel un secours serait demandé à l'Etat, devrait être accompagné d'un devis spécial de dépenses afférentes au mobilier scolaire dans lequel serait comprise, en première ligne, une bibliothèque.

Un arrêté ministériel du 1er juin 1862 a pourvu à l'organisation et au fonctionnement des bibliothèques scolaires.

Ce règlement, demeuré en vigueur jusqu'en 1915, a donc,

1. Conférence faite le 19 février 1920 au Musée pédagogique.

pendant cinquante ans, constitué la charte de cette institution.

Cet arrêté prescrivait que, dans chaque école primaire publique, il devait être établi une bibliothèque scolaire, placée sous la surveillance de l'instituteur dans une des salles de l'école dont elle était la propriété (articles 1 et 2).

L'arrêté déterminait ensuite : ce que devait comprendre la bibliothèque (article 3); les conditions à remplir pour obtenir une concession de livres (article 4); les conditions dans lesquelles les ouvrages devaient être mis à la disposition des enfants ou des familles (article 5); l'obligation de soumettre à l'autorisation préalable de l'inspecteur d'académie l'acquisition de tout ouvrage, de quelque source qu'il provienne (article 6); les ressources pouvant alimenter la bibliothèque (article 7); les registres et écritures à tenir par les instituteurs (articles 8 et suivants); le contrôle à exercer par les autorités scolaires sur ces établissements (articles 14 et suivants).

En 1867, en même temps qu'il organisait les cours d'adultes, M. Duruy appelait l'attention des recteurs sur la nécessité de développer les bibliothèques scolaires : « Le complément nécessaire d'un cours d'adultes », disait la circulaire du 8 octobre 1867, « est une collection de bons livres... ». Et la circulaire préconisait l'ouverture, dans chaque cours d'adultes, d'une souscription parmi les élèves pour la création d'une bibliothèque.

Une circulaire du 24 décembre 1876 prescrivit de dresser une statistique des bibliothèques scolaires. Tout en signalant l'état stationnaire de ces établissements, la circulaire pourvoyait aux mesures propres à la conservation et au renouvellement des ouvrages.

Après avoir fait appel à la générosité des conseils généraux, des municipalités, des anciens élèves et des familles, la circulaire de 1876 ajoutait : « Il y aurait enfin un autre moyen de renouveler les bibliothèques : ce serait de créer des bibliothèques roulantes et d'organiser un système d'échange entre les établissements, de façon qu'ils envoient dans les bibliothèques voisines les ouvrages déjà lus et que ces bibliothèques, à leur tour, leur renvoient en échange les ouvrages qui ne trouvent pas de lecteurs chez elles.... »

Nous voyons dans ces instructions le germe d'un type nou-

veau, celui des bibliothèques intercommunales circulantes, dont un heureux essai a été fait au cours de ces dernières années, ainsi que nous l'exposerons dans un instant.

*
* *

La création des bibliothèques annexées aux écoles publiques, répondait à des besoins à la fois scolaires et sociaux : c'est ce qui explique la grande extension que cette institution n'a pas tardé à prendre.

Voici quelques relevés statistiques qui permettront d'en suivre le développement :

En 1863, il existait 580 bibliothèques scolaires pour toute la France.

Dès 1864, on arrivait au chiffre de 4 833, soit une augmentation de 4 253 pour une seule année.

En 1866,	on en comptait.	7 789
— 1867,	—	11 417
— 1868,	—	12 713
— 1869,	—	14 395
— 1878,	—	20 781
— 1889,	—	36 326
— 1897,	—	41 498

Aujourd'hui, il n'y en a pas beaucoup moins de 50 000.

Est-ce à dire que tous les résultats ont été atteints et que cette institution a rempli effectivement le but qui lui était assigné?

Si probantes que paraissent au premier abord les données de la statistique, elles sont loin de concorder avec la réalité des faits.

Depuis longtemps, en effet, les Inspecteurs d'académie, dans leurs rapports annuels, ne cessaient pas de se plaindre que les bibliothèques scolaires végétaient plutôt qu'elles ne vivaient, qu'elles répondaient mal aux besoins qu'elles étaient appelées à satisfaire, qu'elles manquaient de livres et de lecteurs.

Ému de ces plaintes réitérées, le Ministère prescrivit une enquête en avril 1907, en adressant un questionnaire à tous les instituteurs de France.

L'enquête démontra que si le nombre des bibliothèques n'avait

pas cessé d'augmenter, il n'en était pas de même de leur vitalité et de leur utilité.

On fut amené à constater qu'un certain nombre n'existaient que sur le papier. Il y en avait qui possédaient en tout dix ou quinze volumes. Beaucoup d'autres avaient l'apparence d'être bien pourvues, mais les livres qui les garnissaient n'étaient d'aucun intérêt ou étaient surannés.

Pour remédier à cette pénurie, l'Administration eut recours à deux sortes de mesures que nous examinerons successivement.

*
* *

A la fin de l'année 1915, l'Administration a songé à donner une vie nouvelle, à la fois plus intense et plus indépendante, aux bibliothèques scolaires.

Tel a été l'objet de la réforme effectuée par l'arrêté ministériel du 15 décembre 1915.

Voici les dispositions de cet arrêté qui constitue la réglementation en vigueur :

Sans revenir sur le principe de l'obligation imposé par l'article 1er de l'arrêté du 1er juin 1862 à toute école primaire publique d'avoir sa bibliothèque, le nouvel arrêté autorise deux ou plusieurs écoles, soit d'une même commune, soit de communes voisines, à s'associer pour fonder une bibliothèque unique (article premier, alinéa 2). Nous verrons le parti qu'on peut tirer dans la pratique de cette dernière prescription.

D'après l'arrêté de 1862, la bibliothèque scolaire avait, avant tout, pour objet de fournir des livres de classe à tous les enfants portés sur la liste des admissions gratuites dressée conformément à l'article 45 de la loi du 15 mars 1850.

Depuis l'établissement du principe de la gratuité de l'enseignement primaire consacré par la loi du 16 juin 1881, cette disposition s'est trouvée périmée : désormais, c'est à la municipalité ou à la caisse des écoles qu'incombe le soin de distribuer des livres aux enfants dont les parents sont dénués de ressources. Aussi, d'après le nouvel arrêté, la bibliothèque de l'école publique a-t-elle un rôle unique, celui d'offrir aux élèves et

anciens élèves, à leurs parents et aux membres des associations scolaires, des livres destinés à leur permettre de compléter leur éducation ou de satisfaire leur curiosité intellectuelle par des lectures instructives et agréables » (article 2).

L'Administration a profité de la réforme pour changer la dénomination officielle de ces établissements. La qualification de « scolaires » se justifiait en 1862 parce que ces bibliothèques étaient principalement destinées à fournir des livres aux écoliers. On n'a pas voulu conserver ce titre à des établissements qui désormais s'adressent surtout aux adultes, voire même à des vieillards qui pourraient éprouver quelque déplaisir à paraître à leur âge redevenir écoliers. On a rayé du vocabulaire administratif le terme de *bibliothèque scolaire* pour y substituer celui de *bibliothèque de l'école publique*.

A la différence de l'arrêté de 1862, celui de 1915 prévoit que non seulement les livres seront prêtés à domicile, mais qu'ils seront mis sur place à la disposition des lecteurs (article 2) et qu'à cet effet, la bibliothèque sera, autant que possible, installée dans une salle spéciale qui « sera munie d'un mobilier adapté aux besoins des lecteurs » (article 3); on pourrait ajouter : « et à leurs jambes », car il n'est rien de si pénible pour une grande personne que d'être contrainte à s'asseoir sur des petits bancs d'écoliers surtout pour y faire des séances de lecture!

Mais pour acquérir des livres, du mobilier, il faut posséder des ressources. L'arrêté de 1915 (article 4), confirmant la réglementation antérieure, énumère les ressources dont les bibliothèques des écoles publiques peuvent disposer : subventions de l'État, du département et des communes, dons et legs, souscriptions, collectes, produit des remboursements pour perte ou dégradation de livres prêtés. Le nouvel arrêté ajoute à la liste le produit de la vente des ouvrages régulièrement rayés du catalogue, dans les conditions que nous indiquerons. Mais la principale innovation de l'arrêté de 1915 consiste à substituer au régime des concessions de livres accordées par le Ministère celui des subventions en argent.

La pratique antérieurement suivie présentait un double inconvénient : d'une part, la collection d'ouvrages envoyés par le

Ministère risquait de ne pas répondre aux besoins ou aux goûts des lecteurs de chaque bibliothèque, bénéficiaire de la libéralité. D'autre part le travail tout fait du choix des livres, dont le Ministère s'acquittait, favorisait l'apathie des administrateurs de la bibliothèque et leur enlevait à cet égard toute initiative. Le nouveau régime a le double avantage, au contraire, de mieux adapter la constitution du fonds de la bibliothèque aux aspirations de sa clientèle et d'intéresser directement les administrateurs à son fonctionnement et à sa prospérité.

Le nouvel arrêté (article 5) détermine avec précision les conditions dans lesquelles les subventions seront attribuées aux bibliothèques. Dans un sage esprit de décentralisation, l'arrêté de 1915 prévoit que, chaque année, aussitôt après le vote du budget, le ministre répartit entre les départements, proportionnellement au nombre des écoles, le crédit affecté à l'entretien de leurs bibliothèques. Puis, dans chaque département, l'inspecteur d'académie, sur les rapports des inspecteurs primaires, dresse, par ordre d'urgence, la liste des bibliothèques à subventionner et le conseil départemental arrête cette liste en émettant un avis sur le montant des subventions. C'est au préfet qu'il appartient, sur le vu de cette liste, de fixer les subventions, d'accord avec l'inspecteur d'académie. En cas de divergence de vues entre préfet et inspecteur, c'est le ministre qui départage. « Toute difficulté, dit l'arrêté, est portée devant le ministre de l'Instruction publique qui statue. »

Pour vérifier le bon emploi des subsides alloués, l'arrêté de 1915 (article 6) subordonne le versement de la subvention ministérielle à des justifications financières.

Les dispositions de l'arrêté (article 7 et suivants) qui règlent le mode d'administration des bibliothèques d'école publique contiennent une innovation très importante. Jusque-là, l'instituteur était seul chargé de l'administration de la bibliothèque qui se réduisait d'ailleurs à un simple rôle de surveillance. Désormais elle sera la tâche d'un comité dont le nouvel arrêté fixe la composition.

Ce comité comprendra d'abord trois membres de droit; le maire ou l'un de ses adjoints, le délégué cantonal à qui le conseil départemental a confié la surveillance de l'école, l'instituteur

bibliothécaire. Trois autres membres seront choisis chaque année, par les trois membres de droit, parmi les bienfaiteurs de la bibliothèque et les lecteurs les plus assidus. Il y aura certainement avantage, dans bien des cas, à faire appel à la collaboration de membres du comité de la caisse des écoles qui pourront apporter à l'administration de la bibliothèque le concours de leur bonne volonté et aussi celui de la caisse dont ils seront les représentants autorisés.

L'inspecteur primaire a la faculté d'assister aux réunions de toutes les bibliothèques d'école publique de sa circonscription. Dans ce cas, il en prend la présidence.

A défaut de l'inspecteur primaire la présidence revient de droit à la municipalité. Le délégué cantonal est vice-président. L'instituteur exerce les fonctions de secrétaire-trésorier.

Quelles sont les attributions de ce comité? L'arrêté de 1915 les énumère dans son article 8 : rédaction du règlement, organisation des fêtes et collectes, négociations avec les comités des bibliothèques voisines pour les prêts ou échanges d'ouvrages ou pour la fondation d'une bibliothèque circulante, approbation du budget et du compte annuel de gestion.

L'Administration a entendu ainsi conférer aux bibliothèques d'école publique une certaine autonomie administrative et financière, sous réserve toutefois de la surveillance et du contrôle discret des autorités scolaires, en ce qui concerne notamment le choix des livres.

C'est le comité, il est vrai, qui dresse, sur la proposition de l'instituteur bibliothécaire, la liste des ouvrages à acquérir et qui accepte provisoirement les ouvrages donnés ou légués, mais qu'il s'agisse d'achats, de dons ou de legs, la liste des acquisitions projetées doit toujours être transmise à l'inspecteur primaire. L'arrêté de 1862 (article 6) exigeait, pour l'admission de tout ouvrage, quelle qu'en fût l'importance, l'autorisation de l'inspecteur d'académie : dans un esprit de décentralisation, le nouvel arrêté fait d'abord intervenir l'inspecteur primaire. Si l'ouvrage figure sur la liste des livres adoptés par la Commission des bibliothèques [1], l'inspecteur primaire en autorise sans délai

1. Instituée en juillet 1862, la Commission des bibliothèques scolaires

l'inscription au catalogue. S'il n'y figure pas, l'inspecteur primaire doit en référer à l'inspecteur d'académie qui statue après avoir consulté, s'il le juge à propos, la Commission des bibliothèques qui siège au Ministère.

Pour permettre aux bibliothèques de se débarrasser sans scrupule et sans regret des ouvrages désuets aussi inutiles qu'encombrants, le nouvel arrêté (article 10) leur en fournit le moyen légal : chaque année, le Comité est appelé à dresser la liste des ouvrages à rayer du catalogue. Mais, pour que la radiation puisse être effectuée, il faut que la délibération du comité ait reçu l'approbation de l'inspecteur d'académie. Bien mieux, la disparition de ces ouvrages — profit moral pour la bibliothèque — peut être aussi une source de profit pécuniaire : il est permis de les vendre, mais à la condition d'user de la procédure régulière. Il convient de ne pas perdre de vue que la bibliothèque et les livres qui la composent sont la propriété de la commune : les ouvrages rayés du catalogue ne pourront donc être vendus, au profit de la bibliothèque que suivant les règles prévues par la loi pour la vente des biens meubles communaux.

L'arrêté de 1915 (articles 11 et suivants) confirme les prescriptions de l'arrêté de 1862 relatives aux fonctions de l'instituteur bibliothécaire, en particulier, aux registres et écritures qu'il doit tenir, ainsi qu'au contrôle à exercer par les autorités scolaires, inspecteur d'académie, inspecteur primaire, sur le fonctionnement de ces bibliothèques.

*
* *

Il est difficile de se rendre compte des résultats que pourra donner la réorganisation des bibliothèques d'école publique, en raison de la période troublée dans laquelle elle est intervenue.

---

n'a pas cessé de fonctionner depuis. Toutefois elle a été fondue en 1898 dans la Commission des bibliothèques de l'enseignement primaire qui a également dans ses attributions les bibliothèques pédagogiques.

La Commission a publié une série de catalogues en 1868, 1887, 1899. Le catalogue le plus récent est tenu au courant par le *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique* qui publie, au fur et à mesure, les titres des livres adoptés par la Commission.

En 1915, année de la réforme, on lisait peu. On lisait parfois dans les tranchées, mais rarement dans les écoles. Aussi la réforme est-elle passée inaperçue et l'on ne saurait trop en signaler aujourd'hui l'importance.

Il est certain que le nouvel organisme, plus souple, plus vivant, se prêtera mieux que l'ancien au développement de cette institution.

Mais il reste toujours une difficulté qui pourrait être la pierre d'achoppement de la réforme. C'est celle de « faire bonne chère avec peu d'argent ». Où trouver, dans les petites communes surtout, les ressources nécessaires pour pourvoir, par ces temps de « librairie chère », au renouvellement du fonds de la bibliothèque?

Ce n'est certes pas avec les maigres subventions que l'État peut accorder, 25 ou 30 francs par an (le crédit total inscrit au budget ne dépasse guère 100 000 francs), qu'il sera possible à une bibliothèque d'acquérir des nouveautés.

Pour parer à cette détresse financière, des amis fervents des bibliothèques d'école publique se sont ingéniés à trouver un remède pratique et nous croyons qu'ils ne sont pas loin de l'avoir trouvé.

*
* *

Chargé de dépouiller l'enquête faite par le Ministère en 1907, M. le professeur Langlois, alors directeur du Musée pédagogique, préconisa l'institution de *bibliothèques intercommunales circulantes* et il proposa d'en faire l'expérience, en inscrivant au budget de 1909, un modeste crédit de 3 000 francs, à prélever sur le chapitre des cours d'adultes et œuvres complémentaires de l'école, crédit qui devait servir à pourvoir aux premiers frais d'installation et à attribuer à l'instituteur bibliothécaire une somme de 100 francs, rémunération équitable du surcroît de travail et d'écritures résultant pour lui de la nouvelle organisation.

Dix bibliothèques intercommunales furent ainsi créées en 1910.

L'essai réussit parfaitement, tellement qu'il provoqua, dans la

Meuse, la création d'une bibliothèque du même genre due entièrement à l'initiative privée.

Une nouvelle somme de 9 000 francs fut prélevée sur le budget de 1913, ce qui permit de créer trente bibliothèques intercommunales, dans trente départements, donc à raison d'une par département.

Le crédit inscrit au buget de 1920 est de 12 000 francs.

D'après le dernier relevé fait en 1919, le nombre de ces bibliothèques serait de 48. Toutefois, il faut tenir compte de ce double fait que quelques bibliothèques intercommunales ont cessé de fonctionner dans les régions envahies, au cours de la guerre, et que quelques-unes se sont créées depuis qui sollicitent la reconnaissance officielle.

Il est à remarquer que l'arrêté de 1915 consacre légalement, pour la première fois, l'institution des bibliothèques intercommunales, d'une part, en permettant (article premier), comme nous l'avons déjà indiqué, à deux ou plusieurs écoles, appartenant à la même commune ou à des communes différentes, de s'associer pour fonder une bibliothèque unique, d'autre part, en instituant (article 5, alinéa 3) un mode particulier de subventions pour les bibliothèques rentrant dans cette catégorie. « Les subventions spéciales », dit l'arrêté de 1915, « attribuées aux bibliothèques intercommunales par la loi du 26 décembre 1908 sont accordées par le Ministre, après avis de l'Inspecteur d'académie et du préfet ».

Dans un intéressant article de la *Revue bleue* (nos des 3 et 10 août 1907), M. Langlois avait démontré par avance l'utilité de cette nouvelle organisation : « La réalisation de ce programme par toute la France », écrivait-il, « coûterait fort peu d'argent, car il s'agit surtout au fond d'une meilleure répartition de ressources qui existent déjà... ».

Le grand avantage, en effet, de cette union de bibliothèques, c'est de permettre à chacune d'elles de renouveler, par voie d'échanges, le fonds dont elle dispose.

Toutefois, la création de ces bibliothèques a soulevé certaines objections qu'il faut connaître, mais qu'il paraît aisé de réfuter.

Tout d'abord une objection de principe s'est élevée au sujet de l'opportunité même de ces groupements.

A propos de l'enquête de 1907, l'Administration avait posé aux instituteurs, entre autres questions, celle de savoir s'il serait avantageux d'organiser dans une école de la *circonscription* une bibliothèque centrale. Or beaucoup de maîtres crurent comprendre qu'il s'agissait de n'établir qu'une bibliothèque par circonscription d'inspection primaire et ils jugèrent non sans raison une telle centralisation excessive.

La vérité est que, dans la pensée de l'administration, le groupement devait se borner aux limites du canton, voire même à des communes voisines.

On s'est demandé, d'autre part, si la création de bibliothèques intercommunales n'allait pas entraîner la suppression des bibliothèques communales et si par suite cette innovation ne se heurterait pas à l'hostilité des communes de tendance particulariste, chacune tenant à conserver sa bibliothèque ou ses bibliothèques. Comment amener ces communes — et elles sont plus nombreuses qu'on croit — à contribuer aux frais d'une bibliothèque dont elles n'auraient que le simple usage?

Il est facile de répondre que la bibliothèque intercommunale ne supprime en aucune façon les bibliothèques déjà existantes qui s'y affilient, mais qu'elle tend simplement à se superposer à elles pour en augmenter le rendement. Chaque bibliothèque adhérente conserve la propriété de son fonds. Au surplus, si l'on veut supprimer toute équivoque et dissiper toute crainte à ce sujet, il suffira d'insérer dans les Statuts de la bibliothèque intercommunale une clause prévoyant, pour le cas de dissolution du groupement, la répartition de l'avoir en nature ou en espèces entre toutes les bibliothèques affiliées.

Egalement, on a agité la question de savoir si ces bibliothèques pourraient fonctionner sans frais généraux importants.

L'expérience a répondu. Reportez-vous à l'étude très intéressante publiée, sous les auspices du Musée pédagogique, sur les bibliothèques intercommunales circulantes par M. Pellisson et M. Bertin, inspecteur de l'enseignement primaire à Vitry-le-François et vous serez édifié sur la valeur de cette objection.

L'installation? Une des communes affiliées fournira un local. Il suffira, chaque année, d'aménager quelques nouveaux rayons.

Le transport des livres? Il n'est pas indispensable d'user de

caisses d'emballage. C'est un article hors de prix en ces temps-ci. Du fort papier d'emballage pourra faire l'affaire. Quant aux frais de transport, on évitera, autant que possible, les tarifs fortement majorés des chemins de fer en s'adressant à des braves gens qui voudront bien par complaisance, de commune à commune, transporter le paquet de livres dans leur charrette.

Reste le recrutement du personnel. Sans aucun doute, la gestion de la bibliothèque centrale causera à l'instituteur un surcroît de travail. Mais il ne faut pas exagérer : au lieu de trois registres, prescrits pour une simple bibliothèque d'école publique, l'instituteur de la bibliothèque circulante devra en tenir quatre ou cinq. Evidemment, les inscriptions à porter sur les registres seront plus nombreuses; les commandes seront plus chargées. Une indemnité annuelle de 100 francs qui gagnerait à être augmentée, au prix actuel de la vie, peut compenser ce surcroît de travail.

Tout compte fait, les bibliothèques intercommunales circulantes nous paraissent devoir constituer dans l'avenir le type idéal des bibliothèques d'école publique.

C'est grâce au concours des inspecteurs primaires, toujours prêts à seconder les initiatives intéressantes, en matière d'éducation populaire, que des bibliothèques de ce genre ont pu se créer et, ce qui est plus important, se développer dans d'excellentes conditions.

Il nous a paru utile de signaler l'importance de cette institution aux aspirantes et aux aspirants aux fonctions d'inspectrice ou d'inspecteur primaire afin que, le jour où ils auront conquis le grade qui leur donnera accès à ces fonctions, ils aient à cœur d'apporter leur contribution personnelle à la prospérité de cette œuvre intéressante, d'autant plus volontiers qu'ils en auront connu par avance l'utilité.

LOUIS GOBRON.

La Réforme des Écoles Normales.

Rapport de la Directrice de l'École normale de Saint-Étienne.

Conformément à la circulaire ministérielle du 27 mai 1918, le Conseil des professeurs de l'École normale de Saint-Étienne s'est occupé des diverses questions intéressant la réforme possible des Écoles normales. Après des échanges de vues et diverses études particulières, le Conseil des Professeurs a fixé ses conclusions dans sa séance du 17 octobre dernier. MM^mes^ Grata et Castanier ont été chargées de rédiger le rapport représentant l'opinion du personnel de l'École. J'ai l'honneur de vous transmettre ce rapport avec mon avis personnel sur les diverses questions étudiées.

Le Conseil des professeurs insiste avec raison me semble-t-il sur la nécessité de conserver l'orientation actuelle de la culture générale et les principes sur lesquels repose la discipline de nos Écoles normales. La formation d'esprits justes, prompts à s'adapter aux besoins du pays, et surtout peut-être l'éveil de consciences intègres, susceptibles de dévouement simple et complet, nous paraît toujours être la raison même de l'existence de nos Écoles. Si des modifications sérieuses paraissent désirables dans l'organisation des études, il semble que l'esprit de nos Écoles, l'atmosphère qui y règne doivent être maintenus.

La discipline est une question capitale dans toute œuvre d'éducation, mais à l'École normale elle prend une importance toute spéciale car elle est un des moyens les plus efficaces d'action morale sur les élèves. Elle ne saurait ressembler à la discipline

d'autres établissements, car nous désirons former des maîtres, c'est-à-dire des caractères capables non seulement de bien se diriger, mais de former et diriger la conscience de l'enfant. Nos jeunes filles nous arrivent à seize ans avec toutes les habitudes de docilité et de passivité de l'élève, il faut qu'en trois ans nous en fassions des personnalités conscientes de leurs devoirs. Pour cela, l'obéissance au règlement intérieur de la maison, sous le contrôle de maîtresses vigilantes, ne suffit pas. Il faut une action plus profonde, plus intérieure en quelque sorte. Aussi devons-nous conserver à notre discipline son caractère large, libéral, et continuer à nous préoccuper moins peut-être de l'obéissance même que nous obtenons, que de l'esprit même de cette obéissance.

La surveillance, stricte au début de la 1re année, doit peu à peu travailler à devenir inutile. Les élèves de 2e année seront de plus en plus confiées à elles-mêmes, et les élèves de 3e année ne seront plus soumises qu'à une surveillance peu apparente; mieux que cela, elles feront près de leurs maîtresses l'apprentissage de l'exercice de l'autorité, en les aidant à la surveillance. Cette manière de voir n'a rien de nouveau, elle est conforme à toute la réglementation antérieure des Écoles normales et particulièrement à la circulaire du 10 février 1910 relative à la surveillance dans les Écoles normales.

Ainsi comprise, la surveillance ne saurait être séparée de l'œuvre d'éducation, et confiée à un personnel entièrement distinct du personnel enseignant. Toutes les maîtresses de l'École doivent y participer, à des degrés divers et de manières différentes selon leurs fonctions; tandis que les professeurs veillent surtout à la bonne tenue, à l'exactitude, à la ponctualité pendant les études, les leçons, l'économe veille aux soins d'hygiène, de propreté, d'ordre. La directrice ne saurait se désintéresser d'aucune partie de la surveillance. Par son enseignement, par son contact quotidien avec maîtresses et élèves, par les entretiens qu'elle suscite avec les unes et les autres, par sa manière de vivre aussi, elle peut et doit être l'inspiratrice de toute la discipline, l'âme même de sa maison. L'essentiel de la discipline doit donc rester entre les mains de la directrice et du personnel de l'École. Mais il paraît nécessaire qu'il soit secondé par un

personnel spécial à qui serait confiée la surveillance plus étroite du dortoir, des promenades, des sorties individuelles, des récréations, etc. Les surveillantes (de nuit pour le dortoir, de jour pour les autres services) devront être choisies avec soin, rester en contact constant avec le personnel de l'École et particulièrement avec la directrice, pour que leur action soit bien en concordance avec celle de toute l'éducation reçue par ailleurs par les élèves. Elles pourraient être choisies parmi les institutrices du département. Leur recrutement serait facile, si un traitement équivalent à celui d'institutrices, avec versements en vue de la retraite, leur était assuré.

II. — J'insisterai peu sur les modifications très importantes demandées par le Conseil des professeurs en ce qui concerne l'Éducation intellectuelle. L'organisation différente des examens d'entrée et de sortie me paraît très désirable car elle entraînerait une marche plus régulière des études. L'examen d'entrée serait un contrôle de culture générale minimum, et surtout de qualités intellectuelles sérieuses, l'examen de sortie fournirait la preuve d'une instruction solide et d'une culture professionnelle suffisante. Ce dernier serait en quelque sorte la fusion du brevet supérieur et du certificat de fin d'études. Les programmes seraient à revoir dans le sens indiqué dans le rapport du Conseil des professeurs, mais cette question capitale ne saurait être traitée dans un rapport général et nécessiterait une étude spéciale.

III. — Le point le plus important des conclusions du Conseil des professeurs, me paraît être sa demande de mieux coordonner à l'École normale l'éducation intellectuelle et l'éducation professionnelle.

L'éducation professionnelle a été dans ces dernières années et avec raison la préoccupation dominante de nos Écoles. Les programmes actuels de 3e année lui donnent une importance méritée, maîtresses et élèves ont redoublé d'application, et cependant il semble que les résultats obtenus ne soient pas en rapport avec les efforts tentés ; nos élèves nous quittent avec un savoir pédagogique restreint, trop théorique, qui les laisse désemparées devant les difficultés de l'enseignement.

N'y aurait-il pas lieu de modifier la méthode employée dans cette éducation ?

Les programmes actuels, en rejetant entièrement en 3e année la culture professionnelle, établissent une mission complète entre la culture intellectuelle et la formation pédagogique, qui doit se faire dans un temps très court.

La plupart de nos élèves abordent l'école d'application sans rien connaître de l'enfant. Leur étonnement devant la mobilité d'esprit, l'imagination, les jeux, etc. des fillettes, nous en dit long sur leur ignorance de la nature enfantine.

Or, est-il possible de comprendre vraiment la moindre règle de pédagogie, de profiter des conseils multiples donnés à l'École normale, à l'école d'application, sans un minimum de connaissances sérieuses sur la vie de l'enfant?

Il y aurait intérêt à mettre dès la 1re année l'élève-maîtresse en contact avec l'enfant (à l'école maternelle et à l'école primaire) de manière à ce qu'elle en ait une connaissance intuitive en quelque sorte, vague sans doute, mais qui se préciserait peu à peu par les études faites à l'École normale (psychologie en particulier) par les observations faites à l'école d'application (observations suggérées et contrôlées par la directrice de l'École normale, avec le concours du personnel des écoles annexes). Il ne s'agit nullement de revenir à l'organisation antérieure à 1905, mais bien de dresser l'emploi du temps de l'École normale de telle sorte que les élèves de 1re année puissent assister aux récréations des enfants, à certains exercices scolaires; que les élèves de 2e année puissent être exercées à quelques enseignements, les élèves de 3e année ayant seules la responsabilité entière de leur classe pendant leurs stages. Cette organisation permettrait un contact fréquent entre l'élève-maîtresse et l'enfant, entre les maîtresses de l'École normale et les maîtresses de l'École d'application. Elle serait facile à établir partout où une école annexe existe, dans les locaux même de l'École normale, mais elle n'est pas inconciliable avec l'existence d'une école d'application.

Cette manière de faire ne me paraît pas seulement intéressante pour l'éducation professionnelle; l'éducation intellectuelle et morale de l'élève-maîtresse y gagnerait. Jusqu'à la fin de la 2e année nos élèves cultivent en elles les qualités qui doivent leur assurer le succès au brevet supérieur — et il faut bien le

reconnaître — malgré nos efforts, retenir en vue de l'examen reste leur préoccupation dominante. L'école primaire leur montrerait la nécessité de travailler autrement. Certaines études (psychologie, morale, français) prendraient un intérêt nouveau; nos jeunes filles comprendraient qu'une bonne mémoire ne suffit pas à un bon maître, qu'il lui faut des qualités intellectuelles d'une autre sorte, et nos conseils en seraient à la fois justifiés et éclairés.

L'éducation personnelle de l'élève-maîtresse y gagnerait aussi. Notre action d'éducateur dépend de notre intelligence sans doute, mais aussi et à un haut degré de nos qualités de caractère. Or, rien ne révèle certains défauts comme le contact avec les enfants. Nous aurons beau dire à nos jeunes filles que la patience, la maîtrise de soi, est une condition essentielle de notre influence sur les autres, elles ne le comprendront vraiment qu'après avoir subi un échec auprès des enfants du fait de leur impatience et de leur manque de contrôle sur elles-mêmes. Rien ne vaut pour guérir la timidité, l'obligation de vivre au milieu des enfants. Ainsi défauts de caractère, d'esprit, de tenue même, seront mis en relief plus tôt chez nos élèves par leur présence à l'école annexe dès la 1re année. Et nous savons que les élèves-maîtresses font des efforts sérieux, généralement efficaces, pour se corriger des défauts qui leur ont valu un échec pendant un stage; il est banal de constater qu'une sorte de travail latent se produit entre deux périodes de stage et que le début de la deuxième montre sur la première une supériorité inattendue. Il y a vraiment une influence éducative de l'enfant sur la maîtresse dont le système actuel nous prive pendant trop longtemps.

Pour les divers exercices indiqués plus haut, la présence d'une école annexe ou à son défaut d'une école d'application à proximité de l'École normale, paraît indispensable. Dans ce dernier cas il est à souhaiter que cette école soit placée sous le contrôle unique de la Directrice de l'École normale pour qu'il y ait vraiment unité dans les directions données à l'élève-maîtresse.

L'éducation professionnelle pourrait en outre être complétée par un stage de quelques semaines dans une des meilleures écoles de la ville et de sa banlieue. Ce stage pourrait être fait par toutes

les élèves de 3e année en même temps, et contrôlé par le personnel de l'École normale.

Enfin les visites d'écoles d'un type différent de celui de l'école d'application, paraissent toujours utiles.

Il a paru au Conseil des Professeurs que les principes qui ont présidé jusqu'ici à l'éducation générale et à la discipline intérieure dans les Écoles normales, n'ont rien perdu de leur valeur. Plus que jamais, elles doivent rester fidèles à l'esprit des maîtres de la première heure qui fondèrent sur elles tant d'espérances. Nulle part, en effet, l'œuvre d'éducation n'est plus intimement liée à l'enseignement, aucun maître ne se sent plus impérieusement obligé d'être aussi un éducateur que le professeur d'École normale. Il y a donc, dans toute École normale, un esprit d'éducation que le visiteur le moins averti sent à mille détails dès qu'il en franchit le seuil. Cet esprit, qui fait l'atmosphère d'une maison, traduit les conditions particulières des milieux différents; il porte l'empreinte des personnalités diverses qui travaillent à l'établir et à le faire respecter; il sait se plier aux exigences des gens et des choses. Mais sans la diversité apparente, c'est bien, dans ses principes généraux, le même esprit qui circule de plus en plus à travers les Écoles normales et que chacune de nous veut retrouver dans le nouveau poste où elle arrive, dès le premier contact avec le personnel et les élèves.

Cet esprit suppose donc, de toute évidence, une collaboration étroite de la Directrice et du personnel, sans en excepter les surveillantes dont le rôle peut être important demain et par qui l'œuvre d'éducation pourrait être compromise ou entravée, si l'on ne s'assurait, que dans leur tâche, les mêmes principes les guident parce qu'elles puisent leur inspiration à la même source. Par les réunions du Conseil des professeurs, plus encore par les entretiens librement provoqués à toute occasion par les unes ou par les autres, par les vues échangées en toute sincérité, l'atmosphère de la maison se crée, des habitudes se forment, la discipline s'établit; et si chacune met au plus haut prix le bien des élèves, le souci de travailler à l'œuvre commune, les rôles respectifs de la Directrice et des Professeurs, dans le détail de la vie journalière où nous ne saurions entrer ici, se délimitent

d'eux-mêmes, ou plutôt ils ne se délimitent pas comme de part et d'autre d'une barrière dressée par la crainte d'empiétements réciproques; chacune, en accomplissant sa tâche, à la place qui lui est assignée, doit garder le très vif sentiment de l'œuvre d'ensemble à laquelle elle coopère, les surveillantes à la récréation, aux promenades, au dortoir, à l'étude, l'économe pour tout ce qui concerne la tenue matérielle de la maison et la santé des élèves, les professeurs à leurs heures d'enseignement et de service et aussi toutes les fois qu'un mot doit être dit, un éloge ou un blâme adressés, une mesure prise témoignant du souci constant de l'intérêt porté aux élèves, la Directrice enfin dans son rôle de surveillance générale de la vie matérielle, morale et intellectuelle de l'établissement, ne sauraient se passer les unes des autres. Elles sont associées pour une œuvre commune, où il n'y a pas de petite besogne et où les moindres détails importent; si l'une s'y dérobe, la vie tout entière de l'école en subit plus ou moins le contre-coup.

L'esprit d'éducation générale et le caractère de la discipline intérieure dans les Écoles normales se définissent par la destination même de ces établissements, par l'âge des élèves et par les nécessités de la vie d'internat. Il faut à l'École normale une organisation soigneusement étudiée, un règlement, une police, des habitudes, auxquelles les élèves de 1re année ont quelque mal à s'astreindre, de ponctualité, de travail régulier, de bonne tenue et d'ordre sans lesquelles la vie en commun serait impossible et qui sont indispensables à la bonne marche des études. Faut-il ajouter que nos jeunes filles en ont d'autant plus besoin que dans les milieux d'où elles nous viennent, elles n'y ont pas toujours été soigneusement dressées ? Mais on ne saurait oublier, d'autre part, que nos élèves ont de seize à dix-neuf ans en moyenne et qu'il y a une discipline et des méthodes d'éducation adaptées à la psychologie de l'adolescente dont il faut bien avouer que les éducatrices de l'adolescence ne sont pas toujours averties. Nos élèves-maîtresses doivent pouvoir faire à l'École l'apprentissage de leur liberté prochaine dont il importe tant qu'elles sachent dignement user, et aussi l'apprentissage d'une partie de leur métier même, si on sait les mettre en mesure, à tour de rôle et graduellement, d'assurer auprès de leurs com-

pagnes et sous la responsabilité du personnel de service dans des « charges » qui leur sont confiées, l'exécution du règlement, le respect de la discipline, le bon ordre.

Dès lors quels que soient les qualificatifs qu'on leur applique, le régime d'éducation générale et de discipline intérieure qui convient à nos écoles sera vraiment adapté à des fins, si tout en assurant le travail régulier dans l'ordre et la bonne tenue, une discipline souple et libérale sait laisser le libre jeu des mouvements individuels, si, loin de les réprimer, elle sait exciter de mille manières les initiatives fécondes, aussi éloignée d'une action oppressive et tracassière que d'une influence insinuante et amollissante, indulgente aux bonnes volontés maladroites pour être sévère seulement aux fautes graves. Elle suppose un commerce familier entre les maîtresses et les élèves; les unes sachant n'y rien perdre de leur dignité et de leur autorité, et les autres, en toute respectueuse confiance se faisant mieux connaître pour être plus sûrement conseillées. Quand cet esprit est celui d'une maison, elle est accueillante; on y travaille dans la confiance joyeuse et le sentiment de la tâche librement consentie; on y connaît des obligations impérieuses souvent une règle sévère, mais dont l'autorité veut se confondre avec celle de la raison et de la conscience. Peut-on souhaiter une meilleure méthode d'éducation, une autre discipline à de futures éducatrices?

La question de l'organisation dans la surveillance met au point, dans leur application, les principes ci-dessus. Il résulte des points de vue précédents qu'aucun membre du personnel ne saurait souhaiter en être exclu, que tous les services différents qu'elle comporte, à des degrés divers, ont leur intérêt dans l'œuvre commune d'éducation générale et qu'elle doit être assurée dans une unité de vues aussi parfaite que possible. Il est non moins évident que les surveillantes doivent présenter les plus sérieuses garanties d'âge et d'expérience, et enfin que la répartition de la surveillance entre les divers membres du personnel doive répondre à leur rôle dans la maison. On ne voit das bien comment les professeurs pourraient poursuivre avec profit leur œuvre éducatrice au dortoir, à la promenade du jeudi et du dimanche ou en accompagnant leurs élèves à la messe ou à

la gare ; il y a tout intérêt au contraire à réserver leur participation au service de surveillance pour les heures de cours et d'études, c'est-à-dire dans le domaine intellectuel qui lui appartient en propre : les entretiens individuels, ou par groupes, les indications de lectures, les lectures du soir, le service de bibliothèque, les promenades instructives sont autant de moyens d'éducation par l'instruction, par lesquels le personnel enseignant croit devoir utilement participer à la surveillance, et si la création d'une fonction spéciale de surveillance dans les Écoles normales peut les rendre plus complètement à cette tâche éducative, il y a lieu de souhaiter vivement que ce vœu se réalise. Les surveillantes pourraient être choisies parmi les institutrices auxquelles il conviendrait de les assimiler entièrement pour le classement, l'avancement, les retenues en vue de la retraite. Elles auraient tout intérêt à être munies de professorats spéciaux (anglais, musique, dessin, gymnastique ou couture) pour être chargées de ces enseignements ; elles seraient admises à la table commune et leur commerce journalier avec les professeurs qu'elles y rencontreraient pourrait contribuer à établir l'unité de vues et de procédés qui nous paraît si nécessaire.

Il serait souhaitable que par les avantages qui y seraient attachés, et le caractère qu'elle pourrait prendre, la fonction de surveillance, loin d'être un pis-aller, soit considérée dans chaque département comme un poste de choix à réserver à des institutrices ayant fait leurs preuves.

Ainsi, on peut espérer qu'en élevant la fonction de surveillance au caractère qu'elle peut avoir dans une École normale, en permettant aux professeurs d'être plus complètement des éducateurs dans leur domaine propre, en assurant l'unité dans les vues et les méthodes, l'éducation générale et la discipline intérieure seraient poursuivies et assurées dans les conditions les plus propres à servir le but assigné dès l'origine aux Écoles normales de transmettre, sans doute, un savoir utilisable à brève échéance dans un enseignement élémentaire, mais encore, « de former des esprits actifs, et droits, des âmes sincères et honnêtes. Le Pays n'en eut jamais plus besoin.

École Normale d'Instituteurs d'Alençon. Rapport sur l'éducation générale.

Éducation générale et discipline intérieure : leurs principes. Rôles respectif du Directeur (ou de la Directrice) et des Professeurs.

Participation du personnel enseignant à la surveillance. Choix des surveillants.

« Traiter les élèves-maîtres comme de futurs éducateurs », c'est-à-dire faire en sorte que l'éducation générale et la discipline contribuent à la préparation professionnelle, tel est le but, parfaitement défini par la circulaire du 7 février 1884.

Le but impose la méthode. De toute évidence, des jeunes gens qui auront demain à diriger des élèves, doivent acquérir d'abord la maîtrise d'eux-mêmes. Donc l'éducation générale et la discipline doivent être libérales. Je crois, qu'en tous milieux, il serait sage de « faire confiance à la jeunesse et à la liberté ». A l'École normale, cette confiance s'impose; il y faut traiter nos jeunes gens en jeunes hommes. L'expérience montre que *les meilleurs* s'en rendent vite entièrement dignes, et que les moins bons sont le plus souvent entraînés par l'ensemble si l'on sait apercevoir et encourager leurs premiers efforts et leurs premiers succès dans l'apprentissage de la liberté.

Sans doute faut-il « ne pas oublier que nos jeunes gens sortent à peine des écoles de l'enfance » (C. du 10 février 1910), que beaucoup nous arrivent avec l'esprit « potache », portés à jouer de bons tours à leurs surveillants et à prendre des libertés avec le règlement, et serait-il puéril, ayant posé et admis le principe de l'éducation libérale, de « s'endormir dans un optimisme commode qui, sous prétexte de libéralisme, relâcherait tous les liens de la discipline » (C. 1910).

Il ne faut point se laisser décourager par d'inévitables défaillances, mais il faut les voir, les réprimer sans faiblesse, en prévenir le renouvellement. Plus que la discipline rigide, la discipline libérale est œuvre de clairvoyance, de finesse, de tact, de fermeté.

L'idée, souvent rappelée aux élèves, du but poursuivi, c'est-à-

dire, en somme, la claire vision du devoir à remplir, de l'idéal à réaliser, l'amour-propre, l'exercice progressivement élargi de la responsabilité, tels sont les meilleurs points d'appui de cette formation, ou dans quelques cas, de cette réformation morale.

En outre, l'éducation, même libérale, doit faire une part au « dressage ». Il faut que, dès l'entrée à l'École, les élèves-maîtres acquièrent de bonnes habitudes de tenue, de langage décent et correct, d'ordre, de ponctualité, d'empressement poli. S'il y a une « vitesse acquise », si les nouveaux reçoivent le bon exemple de leurs anciens, si le milieu est sain, ce résultat s'obtient facilement; ainsi sont évitées de nombreuses occasions de reproches et la voie est ouverte aux progrès librement voulus.

Rôle du Directeur. — Par ses observations personnelles, ses visites dans les classes et les études, ses conversations avec les professeurs et les surveillants, le Directeur est exactement au courant de l'état moral de l'établissement. Des données qu'il a recueillies, il peut tirer un fructueux parti au cours de sa conférence hebdomadaire aux élèves réunis. Qu'il y établisse d'abord le bilan moral de la semaine, et que les élèves sentent bien qu'il est plus heureux de souligner les progrès que de marquer les défaillances, qu'il leur rappelle, sans se lasser, les principes de la discipline; qu'ensuite il les entretienne, comme de jeunes hommes, des événements importants de la semaine, politiques, diplomatiques, militaires ou de questions professionnelles générales.

Des défaillances, avons-nous dit, sont inévitables. Le règlement fournit amplement des moyens de répression suffisants; mais il importe que les punitions soient expliquées, comprises, admises intimement par les coupables comme légitimes, que la colère, la rancune, les mauvaises paroles n'en altèrent point le caractère de justice nécessaire. Si des reproches trop sévères, trop humiliants doivent être adressés pour quelque faute très grave, que ce soit de préférence en tête à tête, dans le cabinet du Directeur. La punition doit stimuler l'énergie morale et non point écraser le coupable.

L'action éducatrice du Directeur s'exerce encore par la rédac-

tion des Bulletins trimestriels grâce auxquels il lui est possible d'associer les familles à son œuvre.

Il lui appartient enfin de prendre les dispositions nécessaires pour que le milieu de l'École normale soit propice à l'éducation libérale. — Tout d'abord qu'il y maintienne une atmosphère morale favorable au développement de bonnes habitudes; à ce point de vue, aucun détail n'est négligeable : l'entretien de la maison, le choix des domestiques, l'organisation de tous les services sont choses d'importance.

Qu'il s'efforce en outre de rendre agréable le séjour de l'École. — L'ennui est un ennemi de la discipline. Il est donc utile de procurer aux élèves, notamment pour les après-midi pluvieux du jeudi et du dimanche, où les sorties sont impossibles, ou sans intérêt, ou dangereuses pour leur santé, des moyens de distraction : fanfare, phonographe, journaux illustrés, jeux d'intérieur tels que dominos et damier, etc.

Le Directeur doit profiter des occasions qui s'offrent de mettre en jeu l'initiative, l'esprit d'organisation et la responsabilité des élèves, il doit au besoin susciter ces occasions. C'est ainsi que les sociétés sportives dont l'organisation est recommandée, sont une excellente école de discipline librement consentie et de responsabilité volontairement acceptée; le président, le secrétaire et le trésorier notamment, élus par leurs camarades, ont à y faire preuve de qualités d'hommes. J'ai éprouvé de même depuis trois ans les bons effets de l'institution d'une association agricole où président, secrétaire, trésorier, chefs d'équipe sont élus par les associés. Les bénéfices matériels réalisés se sont élevés à plusieurs milliers de francs, mais je n'attache pas moins d'importance au bénéfice moral de cette libre et sérieuse coopération.

Rôle de l'Économe. — L'action éducatrice de l'économe peut être très étendue, très bienfaisante, si les élèves ont le sentiment qu'il a le souci sincère et désintéressé de leur bien-être matériel, de leur bonne alimentation, de leur santé, de leur confort. L'autorité du Directeur lui-même s'accroît du fait qu'il partage avec l'économe ces préoccupations d'ordre matériel. A cette condition, les services d'ordre et de propreté répartis entre les élèves, et les travaux du jardin pourront concourir à l'apprentissage de la responsabilité. Par ces services, les intérêts

matériels de l'École se trouvent mis pour une part sous la sauvegarde des élèves. Qu'ils se sentent responsables, que le service de propreté ne soit point une corvée ennuyeuse, considérée comme un moyen d'économiser sur le personnel domestique, mais une mission honorable dont on peut s'acquitter avec goût, bonne humeur et honneur! Qu'on y montre de l'initiative, qu'on utilise les ressources de l'atelier pour les menues réparations du mobilier et du matériel d'enseignement, pour des encadrements de gravures, etc. Que chacun, enfin, s'occupe de son service comme il le ferait d'une affaire personnelle!

On peut de même intéresser les élèves aux travaux du jardin. Il ne suffit pas qu'ils y voient un complément nécessaire de leurs cours d'agriculture et un apprentissage dont ils tireront parti plus tard. Qu'ils sachent que ces travaux leur apportent un bénéfice immédiat et que leur production agricole est une ressource qui vient s'ajouter au budget à leur profit : que l'économe leur donne, à l'occasion, des chiffres.

En résumé, l'économe aura réussi dans sa fonction éducatrice si les élèves-maîtres sentent bien que l'École normale est leur maison, que ses intérêts matériels sont les leurs, et s'ils coopèrent à sa bonne tenue et à sa prospérité dans l'esprit avec lequel des jeunes gens sérieux s'occupent des affaires de leurs propres familles.

Etant donnée l'importance morale de ces questions d'ordre matériel, je crois qu'il conviendrait que les efforts de chacun soient sanctionnés à la fin de chaque mois par une note, attribuée par l'économe qui entrerait en compte dans le classement.

Rôle des Professeurs. — Le rôle possible et désirable des professeurs au point de vue de la formation morale des élèves est défini d'une manière complète et fort heureuse par la circulaire de 1884. Mais il n'y a peut-être pas de moyens positifs suffisants pour assurer d'une manière générale l'exécution des excellentes prescriptions de cette circulaire.

En dehors de la réunion mensuelle des professeurs « où sont examinées en commun toutes les questions qui intéressent la discipline » (arrêté du 4 août 1905) j'estime qu'il serait bon, pour que nul professeur ne puisse se croire « quitte avec ses élèves, sa leçon terminée » (circulaire 1884) :

1° Que les visites faites librement de temps à autre en étude pour une surveillance discrète, pour une direction à imprimer au travail, pour une aide à apporter aux élèves faibles, soient mentionnées à leur date sur un cahier de visite.

2° Que la notice annuelle des professeurs fît obligatoirement ressortir, dans un paragraphe spécialement réservé, leur action éducatrice.

Il est d'usage de confier la surveillance régulière des études et des mouvements à des élèves de 3e année à tour de rôle. C'est un excellent moyen de les habituer progressivement à l'exercice de l'autorité. Pour intéresser les professeurs à la bonne marche de l'école, pour y engager même leur responsabilité, il y aurait intérêt à ce que les surveillants de service soient désignés, à chaque réunion du conseil des professeurs, pour le mois suivant.

En règle générale, les élèves les plus faibles sont aussi ceux dont la personnalité morale se développe le plus difficilement. Les mauvaises études font obstacle à la discipline. C'est que le médiocre élève, mal doué ou indolent, rebuté par les mauvaises notes, objet parfois d'une sorte de disqualification intellectuelle humiliante, se trouve dans de mauvaises dispositions pour éprouver cette saine fierté qui est un ressort essentiel de l'éducation libérale. D'autre part, bien ou médiocrement doués, tous nos élèves-maîtres seront instituteurs; aucun, par conséquent, ne doit être sacrifié. Si tous ne peuvent faire des études brillantes, il faut que tous, du moins soient bien formés en vue de la conduite des enfants.

Pour cette double raison, les professeurs devront s'intéresser tout particulièrement aux élèves faibles. Savoir, avec eux, se contenter des résultats possibles, faciliter leur tâche par des explications supplémentaires données avec bienveillance, leur éviter cette sorte de consentement misérable à être des « cancres » consacrés, voilà une des meilleures et des plus douces attributions des professeurs.

J'ai essayé de déterminer les formes respectives de l'action éducatrice du Directeur, de l'Économe et des Professeurs. Pour assurer aux efforts de tous un plein rendement, il reste à les coordonner. C'est par la réunion mensuelle des professeurs, où

les observations de chacun s'enrichissent des observations de tous et déterminent de communes résolutions que cette coordination se trouvera naturellement obtenue.

Les Surveillants. — Le surveillant professionnel, attaché à une besogne exclusive de surveillance, serait tout naturellement porté à assurer avant tout l'ordre extérieur, le silence, le dressage, à se trop mêler de tous les détails. Il risquerait d'être, dans bien des cas, un intermédiaire gênant entre le personnel administratif et enseignant d'une part, et les élèves d'autre part. Au surveillant spécial, je préfère donc le professeur interne admis à la table commune, qui veille discrètement au bon ordre sans se croire tenu de tout contrôler.

Si aucun professeur ne peut assumer cette tâche, le mieux est de la confier à un maître de l'École d'application, ou, à défaut à un instituteur de la ville ayant les qualités voulues. S'il faut enfin recourir à un surveillant spécial, on devra prendre un ancien élève qui comprenne bien que sa tâche n'est pas celle d'un surveillant de pensionnat et qui poursuive ses études personnelles, pour ne pas être obsédé par son métier de surveillant.

En résumé, les principes de l'éducation générale et de la discipline actuellement en vigueur dans nos Écoles normales me paraissent être précisément ceux qui conviennent. Plusieurs années d'expérience m'en ont démontré l'excellence; mais on est loin, sans doute, en général — c'est le cas ici — d'avoir épuisé tous les moyens d'en tirer le meilleur parti. C'est à la recherche de ces moyens et à leur mise en œuvre que l'on doit, à mon avis, s'attacher, plutôt qu'à une réforme profonde du régime.

Questions et Discussions.

L'Épreuve de récitation au brevet élémentaire. Les leçons libres.

Dans le numéro de décembre 1919, M. P.-H. Gay présente sur cette épreuve si intéressante « les observations d'un examinateur », qui sont fort intéressantes également, et qui, surtout me paraissent valoir pour toute la France. Ce que M. Gay a constaté, je l'ai constaté de mon côté, dans l'Est aussi bien que dans le Centre : peu de candidats témoignent du « goût de l'exploration, de l'aventure, de la découverte ».

Mais une autre constatation s'est imposée à moi : quelques réserves que l'on puisse faire sur la nature du choix, il faut en faire une sur les conditions du choix qui, dans la plupart des cas, incombe, non pas aux élèves, mais à leurs professeurs. Et c'est là ce qui me paraît le plus grave, car cela supprime, en même temps que l'effort de la recherche, toute spontanéité de goût, toute affirmation des préférences personnelles, par où nous aurions, surtout en ce qui concerne le recrutement des écoles normales, des indications précieuses.

M'occupant de préférence, à l'oral, de l'épreuve de récitation, j'ai toujours pu, sans que je me flatte de posséder un sens spécial de la divination, discerner très vite l'origine des candidats au simple examen de leur liste de *récitations*. Chaque école primaire supérieure, chaque cours complémentaire, chaque établissement secondaire fournit à sa clientèle un maximum de dix morceaux, généralement ceux qui ont été expliqués pendant l'année, voire des textes de Brevet supérieur, expliqués dans un cours commun aux élèves de 3e et de 4e année, *Milly*, *l'Enfant Grec*, *la Mort et le Mourant*, *le Sermon sur la Mort*. Qui croira

de bonne foi que le choix spontané d'une jeune fille de seize ans se soit porté sur le passage, évidemment très beau, de la longévité des cerfs?

Quand les choix peuvent nous apparaître plus originaux, ils sont encore limités à un petit nombre de recueils, toujours les mêmes et qui nous donnent les mêmes textes, plus ou moins tronqués et rajustés, comme l'indique M. Gay. Prenons un exemple : Que donnent pour J.-M. de Hérédia les recueils connus de morceaux choisis? *le Récif de Corail* et encore *l'Angelus*, ce qui, en nous plaçant au point de vue très juste de M. Gay, donne aux élèves une idée incomplète, donc fausse de Hérédia, ce qui ne leur permet pas de comprendre, en admettant qu'ils s'y efforcent, la signification du titre choisi par lui : *les Trophées*.

Dans ces conditions, il n'y a pas lieu de s'étonner si nous recevons des candidats d'aussi pauvres réponses, lorsque nous avons l'indiscrétion de réclamer aux aspirants la justification de leur choix, comme aussi quand nous leur posons des questions sur leurs lectures personnelles. La liste des livres lus n'est pas longue, ni variée, ni intéressante et nous trouvons ici la raison qui doit faire condamner la composition de toutes les actuelles bibliothèques scolaires, qui doit, par contre, faire apprécier comme elle le mérite la suggestive brochure de M. André Fontaine[1].

*
* *

A mon avis, c'est là le point essentiel de la question : les élèves ne lisent pas, ils n'en ont guère le temps, presque pas les moyens, pas du tout le goût.

Et l'intention de la réforme n'était-elle pas de les amener par une voie détournée à lire beaucoup, à lire bien, avec discernement et avec goût, par surcroît, à dire bien, à réciter avec sentiment et avec intelligence? S'il en est ainsi, il faut bien avouer que la réforme a échoué presque complètement, sauf de rares excep-

1. A. Fontaine, *Comment constituer une petite bibliothèque scolaire?* Paris, 1919, Ministère de l'Instruction publique.

tions. Nous serons tous d'accord pour le regretter, moins d'accord peut-être sur les moyens d'y remédier. Vaille que vaille, je livre aux objections et aux amendements une méthode qui m'a donné, comme professeur, des résultats certains correspondant à la capacité d'effort et à la valeur intellectuelle de mes élèves.

J'en dois les éléments à mon excellent professeur de troisième, M. Guérillot, je les ai adaptés successivement à la pratique de la classe, et je me demande à ce propos si nous ne nous privons pas d'une précieuse ressource pédagogique en ne faisant pas suffisamment appel à nos souvenirs d'élèves quand nous sommes devenus professeurs. Nous y trouverions des enseignements qui ont leur valeur, pour autant qu'ils ne seraient pas des dogmes arrêtés et des *lisières*, nous y trouverions surtout l'appréciation plus exacte et plus équitable de ce qu'il est permis d'espérer, de ce qu'il est possible d'exiger.

Dans ma classe de quatrième B, avec des élèves dont l'âge et les connaissances acquises correspondent à peu près à ceux des élèves de seconde ou de troisième année, dans l'enseignement primaire supérieur, j'avais réservé une classe par semaine à la récitation libre. Chacun avait son cahier sur lequel il inscrivait le texte, quelques renseignements très brefs sur l'auteur, des explications sommaires sur les mots, les expressions qui l'avaient frappé, les qualités qui l'avaient séduit. Cette préparation rapide, pourvu qu'elle fût consciencieuse, entraînait plus de justesse dans la diction, plus de chaleur, un sentiment plus vrai. Je ne manquais jamais, dans une courte interrogation, de m'enquérir des motifs personnels du choix et de les critiquer.

Cette critique est, évidemment, la partie la plus délicate de la tâche et celle sur laquelle l'entente est le plus difficile à établir. Peut-être m'accusera-t-on de scepticisme, si je dis que le choix en lui-même m'est indifférent, comme dépendant d'un goût purement personnel, et que seules m'intéressent les raisons de ce choix, comme indices d'une esthétique plus ou moins consciente. Du moins, sans exagérer, suis-je persuadé que les raisons du choix sont plus importantes que le choix lui-même. Que trois élèves, par exemple, aient récité *le Vieux Sergent* d'Albert Delpit, *le Turco* de Paul Déroulède, et *Waterloo*, parce qu'ils aiment *les choses militaires*, je ne vois pas ce que nous y pou-

vons dire ou redire. Mais que le premier ait été séduit par le trait final : « Présent! — il était mort », nous le pouvons mettre en garde contre les faux brillants, sans omettre de signaler l'allure prosaïque du vers : « C'était un vieux sergent des Guerres d'Italie ». Que le second avoue être charmé de ce refrain : « Dix-huit ans à peine et de grands yeux bleus », ou de la sollicitude du vieux turco : « Oui, petit Français, tu les a vaincus », nous devons voir là et encourager le sens élémentaire du rythme, nous pouvons indiquer, à titre de comparaison, telle pièce de semblable facture et d'un plus grand mérite poétique. Si le troisième a bien récité :

> Tranquille, souriant à la mitraille anglaise,
> La garde impériale entra dans la fournaise.

en faisant sentir la cadence marquée du pas, et si, dans son commentaire, il reconnaît dans cette *tranquillité* une qualité d'âme héroïque, celui-là (il existe, je l'ai connu à Lille), il faudra le féliciter hautement.

Pour la forme même de la critique, je me sens plus sûr de moi et je serai plus affirmatif. Qu'elle ne soit jamais railleuse; ayons, s'il le faut, la sévérité brutale de la note, quand l'élève mérite zéro; punissons, au besoin, le récidiviste paresseux qui s'entête à n'apprendre que des poèmes à forme fixe, quatrains ou dizains, sans plus. Mais épargnons l'ironie trop facile et blessante aux choix malheureux, qui témoignent d'un mauvais goût, ou même, ce qui est plus grave, d'un faux goût, de mièvrerie ou de prétention. Écartons ces « *cspiceries* », comme disaient les gens de la Pléiade, avec discrétion, voire avec rapidité, sans appuyer sur le point douloureux. Insistons, au contraire, quand un enfant se passionne pour justifier son choix, ne laissons tomber aucun de ses arguments, concédons-lui même quelques avantages. Non seulement lui, mais tous ses camarades apporteront à la discussion autant de conviction et de sérieux que nous paraissons y en attacher nous-mêmes.

Ceci dit de la méthode, j'indiquerai brièvement quels résultats elle m'a donnés pendant une période consécutive de plusieurs années. Il y a dans toutes les classes des élèves plus ou moins indécrottables : pour ceux-là, que la leçon fût la leçon

ordinaire ou la leçon libre, ils ne la savaient pas davantage, et le plus souvent ils avaient *oublié* leur cahier. Pour l'ensemble cet exercice était, de tous ceux que nous faisions, le plus attrayant et le plus aimé. Quand j'interrogeais les *bons*, ceux qui s'étaient fait une spécialité de *beaux morceaux*, il y avait un mouvement général d'attente et de curiosité, que suivait souvent un mouvement d'approbation général et justifié. Vous pensez bien d'ailleurs que les *bons* n'étaient pas nécessairement les bons élèves, ceux qui réussissent régulièrement dans tous les exercices scolaires. C'étaient parfois des élèves moyens, mais vraiment intelligents, dont l'intelligence plus personnelle, plus originale, ne trouvait pas à se manifester ou n'était pas excitée par ce qu'il y a d'*obligatoirement banal* dans les exercices scolaires. Mais leur intelligence et leur personnalité se découvraient dans cette confession indirecte qu'est le choix de nos lectures[1]. Je conserve encore de la reconnaissance à certains de ces soi-disant médiocres pour les surprises heureuses qu'ils m'ont ménagées; mais grâce aussi à cette sorte de révélation, j'ai pu donner à quelques-uns la confiance en eux qui leur manquait pour s'épanouir pleinement.

*
* *

En résumé, cette épreuve devrait être une des principales pour nous découvrir la nature et les qualités d'esprit des aspirants. Pour qu'elle le devienne, il faut que les élèves aient le temps de lire, et c'est bien difficile avec les horaires chargés qu'on leur impose. — Il faut qu'ils aient des livres à lire, et c'est encore bien difficile, et pour le choix et surtout pour l'achat, car leur prix est de plus en plus élevé, et les crédits restent insuffisants. — Il faut qu'ils aient le goût de lire, et c'est à leurs maîtres d'éveiller ce goût, de l'entretenir, de le bien diriger.

E. Meyer.

---

1. C'est tellement vrai, à mon sens, que j'ai renoncé à voir les cahiers de lectures personnelles de nos normaliennes; quand les réflexions qu'elles y consignent sont vraiment sincères, il y a là, de la part du lecteur, comme une *effraction de conscience*, et j'estime qu'il appartient à leurs professeurs et directrices seules d'y jeter les yeux et d'orienter ces lectures avec prudence mais avec un libéralisme intelligent.

Notes d'Inspection.

Dans des écoles anglaises (impressions d'une institutrice).

Dans toutes les écoles, j'admire sans réserve, mais non pas toujours sans envie, la perfection et la richesse de l'organisation matérielle. Rien ne manque et chaque chose est parfaitement adaptée à son usage. Les écoles sont vastes, accompagnées de larges cours et de terrains de jeux, les classes pimpantes et gaies, les murs en partie faits de briques vernissées, facilement lavables et fréquemment lavées, les grandes fenêtres à guillotine toujours ouvertes sans crainte des courants d'air. Les tableaux sont immenses et la craie ne fait pas de poussière sur leur verre opaque; les tables à une place sont très commodes avec leur siège à strapontin, la face intérieure du pupitre formant ardoise et l'encrier protégé par une plaque à glissière.

Le reste est à l'avenant, les laboratoires abondamment pourvus de tous les appareils d'usage courant, balances, thermomètres, éprouvettes graduées. Des musées, des salles de dessin bien éclairées et copieusement ornées, des salles de gymnastique, des lavabos qui me paraissaient somptueux! et partout des gravures, tableaux, des fleurs à profusion.

Dans chaque classe, un nombre restreint d'élèves; ce n'est pas que la fréquentation soit insuffisante; elle n'est pas seulement exigée, mais honorée, comme en témoignent les tableaux de présence sous le hall et *la bannière d'honneur flottant dans la classe qui l'emporte*. Les fillettes mêmes sont plus aimables dans le traditionnel costume de l'écolière anglaise, costume de sport à courte tunique bleue sans manches recouvrant la petite culotte et la chemisette claire, infiniment plus gracieux que le triste

sarreau noir de nos écolières, souvent alourdi d'une pèlerine ou d'un fichu. Les garçons sont alertes, polis, sans timidité, mais sans affectation.

L'aspect le plus frappant de l'éducation anglaise m'a paru être celui-ci : la part considérable réservée aux exercices physiques, au dessin, au chant, aux travaux manuels.

Dans chaque école, des enfants jouaient, évoluaient, dansaient avec tant d'ensemble et une harmonie si parfaite que cela me parut tenir du prodige ; en regardant ces corps d'enfants libres, souples et disciplinés, évoluer aux sons du piano ou bien aux ordres brefs du maître, j'évoquais les silhouettes nonchalantes, les gestes raides et discordants, les rires fusants de mes élèves et je me sentais humiliée pour elles et pour moi.

Ce que nous ne tentons qu'avec timidité : l'application du dessin à la décoration intérieure, les travaux manuels, les écoles anglaises l'ont pleinement réalisé. Les fillettes que j'ai vues dessinaient, stylisaient, composaient, appliquaient au pochoir sur des rideaux, des coussins, des napperons. Elles traçaient des motifs sur les sacs, les robes, les clairs tabliers qui étaient ensuite confectionnés et brodés au cours de couture; car elles ignoraient les exercices de points, les pièces, elles réalisent tout de suite, des bambines de dix ans cousent gravement leur robe! Par contre, la lingerie est plutôt négligée, et c'est sans assurance avec un peu d'humilité qu'on venait vous montrer les travaux de lingerie, car on semblait très bien savoir que la France est le pays des belles lingeries et des fins travaux d'aiguille.

Les garçons travaillaient le bois ou les métaux; chaque école ou groupe d'école comporte un atelier ainsi qu'une école ménagère. Souvent cette dernière est une vraie « petite maison » où viennent une fois par semaine les écolières du voisinage de dix à quatorze ans, même après la fin de la scolarité. Le mobilier de la maison est simple, établi selon la formule anglaise, mais riche en rideaux, coussins, napperons clairs, toutes choses faites par les élèves et qui donnent cet air de confort et d'intimité paisible, charme des intérieurs anglais.

Le matin, les petites ménagères apprennent, sous la direction d'une maîtresse diplômée, à tenir le ménage et à soigner le

« baby » grosse poupée qu'on remplace de temps en temps par un vrai bébé emprunté dans le voisinage; le soir, on fait la cuisine; c'est un spectacle charmant que celui de toutes ces petites bonnes femmes en blouses fraîches et petits bonnets, allant et venant, portant des plats, battant la pâte, lavant la vaisselle, fourbissant les couteaux, toujours avec le même air sérieux et affairé, et avec quelle gentillesse, elles servent le thé! La cuisine ainsi préparée est mangée le lendemain par les maîtres qui paient 1 franc et les élèves qui paient 0 fr. 50; les plus dénués sont admis gratuitement. Ce qui reste des pyramides de gâteaux — on fait et on mange tant de gâteaux en Angleterre! — est vendu aux autres élèves pour le goûter. Ceci n'est qu'un exemple et une manière de procéder; en effet, partout en Angleterre, l'initiative est permise et encouragée.

Ces enseignements pratiques tiennent dans la vie scolaire anglaise une place extraordinaire, les premiers temps, nous avions même l'impression qu'il n'y avait que ceux-là, car c'étaient les seuls qu'on nous montrait avec fierté et complaisance! Il est vrai que ce sont ceux-là surtout qui peuvent apporter immédiatement, dans la vie, un peu d'harmonie, un peu de bonheur, et préparer des enfants à la vie tout court, non pas seulement à la vie intellectuelle, voilà bien la fin essentielle, unique de l'éducation anglaise : « Education is not an episode of life, it is life » nous disait un maître.

C'est pourquoi l'éducation intellectuelle est infiniment plus libre, plus aérée que chez nous : pas de programmes officiels, pas d'examens élémentaires exigibles. Le même maître nous disait : « Nous n'avons pas besoin d'examen, le meilleur et le seul, c'est la vie. » Ce système extrêmement souple et libre (il serait peut-être plus juste de dire cette absence de système) s'adapte naturellement aux besoins de chaque région, aux tempéraments des élèves. Toute liberté est laissée au directeur dans son école, au maître dans sa classe. L'enfant acquiert un minimum de connaissances pratiques par son observation propre ou plus justement par son travail personnel. Certes, ce n'est pas en Angleterre qu'un maître « criaille » aux oreilles de ses élèves comme on verserait dans un entonnoir; presque pas d'enseignement collectif, mais des directions, des conseils, le maître est un

guide paisible et bienheureux au milieu d'élèves appliqués à penser par eux-mêmes.

C'est ainsi que chaque jour les enfants observent soigneusement le temps et consignent leurs remarques sur un cahier spécial; dans la plupart des classes, on construit un calendrier original : chaque jour est représenté par un carré où les enfants dessinent à tour de rôle un parapluie ouvert ou fermé, un soleil rayonnant.

Les leçons de choses sont faites surtout d'observations et d'expériences; les enfants, éprouvettes en main, pèsent, regardent, calculent, puis notent sur leur cahier, la maîtresse se promène sans rien dire, quelques questions seulement au tableau sont destinées à guider l'enfant.

La géographie est surtout régionale; l'écolier fait le plan de sa ville, de son quartier, il fait des cartes, recueille les photographies des environs, collectionne des spécimens d'industrie. Les notions de géographie étrangère sont très élémentaires; ce sont des « actualités ». Dans un cahier voisinaient, à côté d'une carte de France, des cartes postales de Paris, les portraits de M. Poincaré et de plusieurs généraux, des articles de journaux sur le voyage de M. Clemenceau en Angleterre.

L'histoire même garde très longtemps jusqu'à dix et douze ans un caractère très correct; l'enfant mime l'histoire, fait des dessins, représente en argile, carton ou autres matières les scènes qu'on lui raconte. Dans une classe où se faisait une leçon d'histoire, nous avons noté le procédé suivant : des questions étaient posées au tableau, les enfants cherchaient les réponses dans leur livre, l'institutrice nous expliqua tranquillement l'inutilité des leçons qui « entrent par une oreille et sortent par l'autre », tandis que des questions « intelligentes » avec l'attrait d'une devinette, obligent l'écolier à un travail personnel très profitable.

Dans une autre classe, pendant l'arithmétique, les élèves travaillaient avec application à résoudre 16 textes numérotés; ils avaient trois jours pour le faire; ils notaient suivant leur goût et inspiration sur leur cahier à côté du numéro du problème, très brièvement, les résultats obtenus. La justesse du résultat et la rapidité d'obtention des réponses sont ce qui importe avant

tout. Sur les cahiers, nulle trace de raisonnement. Cette façon de procéder exactement inverse de la nôtre m'a paru extrêmement significative et tout à fait révélatrice des différences entre nos manières de penser. Il n'est pas jusqu'à la littérature qui ne soit traitée d'une façon identique. Comme je voulais contrôler mon impression précédente, je m'aperçus que toutes les leçons de littérature qu'il me fût donné d'entendre n'étaient que des explications destinées à rendre le texte parfaitement intelligible, sans aucun souci de donner à l'enfant l'idée même sommaire, car il ne saurait être question d'autre chose à cet âge, de sa beauté littéraire.

Il faut reconnaître que, muni d'une telle éducation, au sortir de l'école, à quatorze ans, l'enfant est en somme peu curieux de savoir, nullement orienté vers les choses de la pensée, mais décidément préparé et fort complètement à faire son chemin dans la vie, à ne s'étonner de rien, à tirer parti de tout. Il est rompu aux exercices physiques qu'il aime, il a acquis une certaine habileté manuelle, son esprit est peu encombré, quoique meublé des connaissances utiles, essentielles, ouvert aux réalités; l'enfant a pris l'habitude de l'effort personnel, il sait le prix de l'initiative, il possède le sens de la responsabilité. Sur ce point, qui me paraît également très caractéristique de l'éducation anglaise, certaines pratiques, certains exercices sont à signaler. Il ne s'agit pas d'un enseignement moral théorique, car je n'en ai pas vu trace. Mais, par exemple, on pouvait voir dans les halls des écoles des affiches en plusieurs exemplaires portant en gros titre : « Have confidence » et le texte oppose les timides « à ceux qui osent agir, qui veulent être eux-mêmes ».

D'autre part, on cherche à développer le sentiment de la responsabilité en confiant aux élèves, d'une façon non pas seulement passagère mais continuelle, la « police » des classes. L'élève désigné comme « prefect » porte un brassard, est responsable de la tenue en classe et de tout ce qui peut arriver en récréation. Le maître ne surveille pas.

Enfin, un excercice surtout m'a paru réellement intéressant et vraiment neuf, destiné à former le jugement, à assouplir le raisonnement, habituer l'écolier à discipliner son inspiration, à écouter avec profit, agir opportunément, enfin à modeler sa con-

science. Ce sont les leçons de « discussions », les « débats ». Les sujets sont choisis dans le domaine scientifique, politique, économique, moral. Voici quelques sujets discutés par des fillettes de treize à quatorze ans. « Doit-on laisser les étrangers s'établir en Angleterre après la guerre? » — « L'école doit-elle être obligatoire jusqu'à quinze ans. » — « Doit il y avoir enrôlement militaire pour les femmes? » J'ai assisté à la discussion du premier sujet. Une fillette désignée par l'institutrice qui n'intervient plus, préside et s'installe au bureau, elle désigne les orateurs, lesquelles viennent, chacune à leur tour, avec leurs notes, exposer leurs arguments pour ou contre; puis on vote et la présidente conclut. Une petite blonde, dédaignant ses notes, se lança dans un réquisitoire véhément contre l'admission des étrangers en Angleterre. Sa verve et son assurance nous émerveillèrent. Chez les garçons, le débat portait sur les avantages de l'avion et du dirigeable; ici, le maître guidait la discussion, les orateurs désignés se levaient, et avec un sérieux amusant s'adressaient à l'assistance « M. Chairman, ladies and gentlemen ». Ils donnaient leurs arguments, puis l'un d'eux se levant de nouveau interpellait un de ses camarades le plus courtoisement du monde. Celui-ci répondait et un vrai débat s'engageait animé, passionné, mais sans désordre et sans éclat.

Dans une classe de langue vivante.

Nous sommes dans une classe de jeunes filles de première année. La leçon porte sur la chambre à coucher d'Alice. Tout de suite, Mlle D. se met à lire le texte, sans se servir de la gravure qui est en tête de la page; encore bien moins s'avise-t-elle qu'un tableau mural représentant une chambre à coucher se trouve suspendu au fond de la salle et devrait être en ce moment à côté du tableau noir. Dans l'enseignement d'une langue vivante, les images ne sont pas de simples illustrations; elle tiennent lieu de la réalité absente et doivent servir à la rappeler ou à la suggérer. Laissez d'abord les livres fermés, faites examiner la gravure et le tableau en les comparant; tirez-en le vocabulaire et écrivez-le au fur et à mesure au tableau noir; mimez, discrètement, en les exprimant en anglais les actes qui y sont repré-

sentés ; amenez les élèves à parler de *leur* chambre à coucher, à énumérer les meubles qui s'y trouvent, en indiquant leur place, leur couleur, etc. ; à dire ce qu'elles y font, le soir, le matin.... Lorsque, pour finir, elles ouvriront leur livre, elles y trouveront, non pas une leçon conventionnelle et morte, mais le résumé de l'entretien vivant qu'elles viennent d'avoir avec vous, et auront la joie de comprendre d'emblée.

L'inspection de l'école buissonnière (Remarques d'un inspecteur retraité).

« En dépit des efforts réalisés et de certaines exceptions, l'école reste encore trop fermée à l'air pur et vivifiant du dehors. L'enseignement est donné sous une forme trop livresque, le verbalisme y tient trop de place. L'observation des faits est trop négligée. Bien des fois, je m'en suis aperçu au cours de mes tournées dans la montagne, notamment où la fréquentation laisse beaucoup à désirer. En cheminant à pied d'une école à l'autre, je rencontrais souvent des petits bergers de huit à dix ans qui auraient dû être en classe. J'étais curieux de savoir ce qu'il y avait dans leurs petites cervelles et j'étais surpris de constater qu'ils avaient en général, sur les réalités pratiques, des notions beaucoup plus exactes et plus nettes que les enfants du même âge que j'avais interrogés à l'école. N'y a-t-il pas là une constatation suggestive? Ne donne-t-elle pas à penser que la rénovation souhaitée de nos méthodes d'enseignement exige comme première condition un horizon élargi...? »

Arithmétique (Écoles primaires supérieures 1re année). Trop de théorie!

Classe d'arithmétique en 1re année. La théorie de la division! Encore! et cette théorie commence par une définition abstraite que les enfants ont peine à saisir. Mme X... est une maîtresse instruite (elle est licenciée de mathématiques). Elle s'exprime avec facilité, et sa classe est vivante; elle fait les efforts les plus louables pour se mettre à la portée de ses jeunes élèves. Mais pourquoi leur parler d'addition commutative et associative. Ce

sont lambeaux de connaissances supérieures qui ne sont pas à leur place dans nos écoles primaires, fussent-elles supérieures.

Histoire (Écoles normales). — **Une bonne leçon, c'est-à-dire une leçon vivante, sur l'empire carolingien.**

On se sert du livre de A. Malet, spécial pour les écoles normales. Mais le professeur met de l'ordre et de la clarté dans ce livre un peu touffu, où les événements principaux ne ressortent pas assez. Les élèves étudient dans leur *cours*; le professeur complète, explique, ordonne et surtout rend vivant ce qui, dans le Manuel, reste décoloré et comme effacé.

Car la *vie* est le caractère essentiel et remarquable de l'enseignement de Mlle Y... ; son débit est rapide, parfois un peu sautillant; mais elle a un savoir si solide, si étendu, un sens de l'histoire si frappant et si profond, un tel goût pour cet enseignement, elle trouve des expressions si justes, si imaginées, si pittoresques, elle met une telle ardeur dans ce qu'elle dit, avec un tel désir de bien rendre ce qu'elle sent elle-même, qu'elle infuse une vie nouvelle à tout ce passé déjà lointain et qu'elle fait vraiment de l'histoire une « résurrection »; elle fait revivre les personnes et les époques et ce *Charlemagne* qu'elle a présenté aux élèves a dû leur apparaître, comme à moi, comme à Mme la Directrice, vraiment le « Grand Charles ». — Par des faits bien choisis, par la clarté de ses explications, par la mise en relief de certains détails, elle a montré l'importance, la nécessité, le caractère propre, les conséquences de l'œuvre de Charlemagne; elle a fait voir tout ce qui, dans cette œuvre, a encore comme une suite ou un retentissement de nos jours. — C'est une des meilleures leçons que j'aie entendues sur Charlemagne dans ma longue carrière d'inspecteur, — et la leçon a été *émouvante*; elle ne peut que laisser un souvenir et une impression durables dans l'esprit de ces élèves.

Contre la « méthode des bras croisés ».
(Écoles primaires supérieures). **Mathématiques.**

1. Correction de problèmes; voici l'un d'eux : le nombre 264 437 est-il premier? C'est un exercice interminable, fasti-

dieux, décourageant pour les élèves. Je regarde les cahiers des élèves : presque toutes se sont trompées, aucune ne prend de notes !

2. Leçon sur les fractions : Mlle Z... démontre un théorème, assez mal d'ailleurs ; la démonstration qu'elle donne n'est pas la même que celle que les élèves ont dans le livre placé sous leurs yeux, et les élèves ne prennent pas de notes !

Combien de fois n'ai-je pas déjà signalé cette déplorable habitude de faire des leçons de mathématiques devant des élèves qui ont les bras croisés ! Que restera-t-il dans leur mémoire si elles ne déploient au cours de la leçon aucune activité ?

Une explication bien comprise (Écoles normales).

La Fontaine : Perrette et le Pot au lait.

On soigne le débit, l'accent et l'expression : sur ces points, le professeur reprend souvent l'élève qui lit ; il le fait d'ailleurs avec entrain et vivacité, mais avec bienveillante et bonne humeur.

Quant au fond même de l'exercice, il a été solide et à mon avis, très bien compris. Au lieu de prétendus développements d'idées, *à propos du texte*, développements qui ne sont que des hors-d'œuvre, on s'est attaché à serrer le sens des mots, à dégager du texte tout ce qu'il avait d'intéressant pour des élèves de 1re année : Vocabulaire, syntaxe, rythme, poésie ; on a essayé de montrer le rapport du fond et de la forme, et de faire ressortir l'art de l'auteur qui, en quelques traits, présente la silhouette de Perrette et donne une vie intense à ses rêveries. — J'ai su gré à M. X... de fuir les périphrases, les équivalences banales, d'exiger de l'exactitude et de la précision, et de mettre les élèves en garde contre les divisions subtiles et artificielles, contre les procédés routiniers d'explication.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Le travail manuel aux examens du certificat d'études (garçons). — Le Bulletin de l'instruction primaire du département de la Haute-Marne signale l'introduction, en 1919, d'une épreuve de travail manuel à l'examen du certificat d'études primaires dans tous les cantons de l'arrondissement de Wassy. Cette mesure, conforme à la nouvelle réglementation du C. E. P., a été prise avec quelques précautions dont on lira avec intérêt le détail :

« Pour cette première année, les sujets furent limités aux exercices de découpage de figures géométriques à deux dimensions et d'objets plans de très faible épaisseur (cadre en bois, plaque de tôle, croisillon, tablette, panneau en bois).

« Le programme minimum comprenait des tracés à main levée (croquis cotés) et des mises au net à la règle, à l'équerre et au compas :

« 1° Perpendiculaires et parallèles. — Angle droit; angle de 45°. — Tracé du carré, du rectangle, du parallélogramme, du losange, du cercle. — Division de la circonférence en 2, 4, 8 parties égales. — Raccords : arc avec droite; arcs avec droites parallèles.

« 2° Conventions relatives aux traits : pleins, pointillés, etc.

« 3° Croquis cotés à main levée; mises au net (sans effacer les lignes de construction, qui permettent de juger les procédés employés); — découpage des figures à l'aide de ciseaux ou de canifs.

« J'exprimais en outre le désir que les candidats fussent en mesure de « compléter le dessin en indiquant par une coupe l'épaisseur de « l'objet et le chanfrein qui l'agrémenterait à mi-épaisseur et à 45° ». Un minimum de deux points était prévu pour cette coupe.

« A l'examen, les candidats devaient donc remettre et remirent, en effet :

« 1° Un croquis coté à main levée, dont les éléments étaient donnés par un texte et par un croquis qu'un membre de la Commission traçait au tableau noir :

« 2° La figure géométrique (mise au net) découpée d'après un tracé fait à l'aide de la règle, de l'équerre et du compas.

« Voici les sujets proposés :

« Centre de Chevillon. — Croisillon tracé dans un carré de 100 millimètres de côté ;

« Centre de Doulevant. — Plaque de tôle en losange tracée dans un rectangle ;

« Centre de Joinville. — Tablette d'une petite console ;

« Centre de Montier-en-Der. — Cadre rectangulaire avec échancrures aux angles ;

« Centre de Saint-Dizier. — Petit panneau en bois avec échancrure semi-circulaire de chaque côté ;

« Centre de Wassy. — Plaque de tôle ornée.

« Les résultats obtenus ont été des plus encourageants ; je crois qu'on ne pouvait faire mieux en si peu de temps. Dans l'ensemble, les notes de travail manuel ont été supérieures aux notes de dessin obtenues les années précédentes. — 23 candidats du canton de Joinville et 8 candidats du canton de Wassy ont convenablement résolu la difficile question du chanfrein. — Par contre, j'ai constaté que la plupart des candidats sont insuffisamment exercés au tracé des perpendiculaires et des parallèles ; on se contente trop souvent d' « à peu près » ; plusieurs fois j'ai vu des candidats mener deux perpendiculaires à l'aide de leurs plumiers, qui leur tenaient lieu d'équerres !

« Le programme de cette année devra donc encore être maintenu pour l'an prochain, mais je me propose de le compléter par quelques exercices de pliage, qui permettront de réaliser et d'analyser des formes géométriques soit pour trouver une propriété particulière de quelques éléments de l'objet, soit pour les reproduire au dessin, car le travail manuel doit aider à l'enseignement des mathématiques comme il aide à l'enseignement du dessin. »

La puériculture a l'École primaire supérieure du Havre. — « Conformément aux instructions ministérielles du 22 janvier 1917, les élèves de l'école primaire supérieure du Havre se sont rendues cette année comme les années précédentes (1917-1918) à l'école maternelle, rue de l'Alma, pour s'initier à l'éducation des jeunes enfants.

« Une collaboration étroite existe entre Madame la Directrice de l'école primaire supérieure et Mlle Léger, directrice de l'école maternelle.

« Quatre jeunes filles viennent, par roulement, trois jours par semaine, à l'école maternelle (lundi, mardi, samedi de 9 h. à 10 h. ; de 10 h. à 11 h.).

« Elles s'occupent principalement des soins d'hygiène et de l'observation psychologique des enfants ; elles aident à diriger les jeux, et assistent également aux exercices d'éducation des sens.

« Les exercices pratiques qu'elles font à l'école maternelle sont l'application des leçons de sciences qu'elles reçoivent de leurs professeurs. Elles doivent se rendre compte des conséquences qui résultent de l'observation des règles d'hygiène (développement normal des

enfants bien soignés, misère physiologique des enfants négligés par eurs mères, mauvaise alimenta tion, malpropreté, action bienfaisante de l'école maternelle, éducation des mères).

« Hier, 8 juillet, c'était la dernière visite des élèves de l'école primaire supérieure à l'école maternelle. Madame la Directrice voulut bien accompagner elle-même ses élèves (environ 60); ces jeunes filles dirigées par leur professeur de chant, donnèrent aux petits une audition musicale charmante.

« En février 1919, j'avais demandé à Madame la Directrice de l'école primaire supérieure de vouloir bien envoyer parfois un groupe de ses élèves chanter des ballades ou de vieilles chansons de France aux petits de l'école maternelle.

« J'étais persuadée que l'audition de chants simples, bien exécutés, serait très profitable à nos petits : éducation de l'ouïe, éducation morale, premières émotions esthétiques, formation du goût.

« La première expérience avait lieu hier après-midi. J'eus le plaisir de constater que les 114 enfants de l'école maternelle écoutèrent avec une attention profonde les chants qui furent remarquablement exécutés en leur présence.

Suggestions. — *Des sections de travaux publics et privés dans les écoles primaires supérieures.*

Pourquoi nos écoles primaires supérieures ne posséderaient-elles pas de sections préparatoires aux professions du bâtiment et des travaux publics?

A l'heure où la France a tant de reconstructions à entreprendre, les ingénieurs et les architectes n'ont-ils pas besoin de nombreux conducteurs de travaux, de nombreux dessinateurs, de nombreux commis? Et n'est-il pas de notre devoir de fournir aux jeunes gens qui se destinent à ces emplois les connaissances générales et les connaissances techniques qui leur seront nécessaires?

Le niveau de ces connaissances n'est pas sensiblement différent de celui qui est atteint dans les écoles primaires supérieures et l'organisation de « sections des travaux publics et privés » ne doit pas rencontrer d'obstacles insurmontables. Voici, d'après un journal spécial (*L'École chez soi*), le programme qui conviendrait à de futurs commis d'architectes ou conducteurs de travaux des bâtiments.

Connaissances générales.

Langue française; arithmétique; géométrie; algèbre; trigonométrie; géométrie descriptive; notions de mécanique; notions de physique et chimie; mathématiques appliquées et calculs à la règle; géologie; droit administratif.

Connaissances techniques.

Notions élémentaires de résistance des matériaux appliqués aux travaux de bâtiments; notions élémentaires d'hydraulique appliquée

aux travaux du bâtiment; dessin d'ornement; dessin d'architecture; croquis cotés et croquis d'attachement; topographie; notions d'électricité et de technologie industrielles; notions sur les travaux publics; stéréotomie; architecture et projets de bâtiment; estimations et mètres; exécution des travaux; comptabilité.

Et voici, d'autre part, le programme du concours pour le grade d'aspirant-conducteur des ponts et chaussées :

MATIÈRES DU CONCOURS.	TEMPS ACCORDÉ.	COEFFICIENTS. Compositions écrites.	COEFFICIENTS. Examens oraux.
Dictée	1 h.	3	»
Composition française	2	5	»
Arithmétique (questions de cours et applications)	2	4	4
Algèbre (questions de cours et applications)	2	3	3
Géométrie (questions de cours et applications	2	4	4
Géométrie descriptive	»	»	3
Trigonométrie rectiligne (questions de cours et applications)	3	2	2
Mécanique appliquée (résistance des matériaux et hydraulique)	5	8	4
Physique et chimie (questions de cours et applications)	3	4	4
Électricité industrielle appliquée	3	4	2
Dessin graphique avec lavis	8	6	»
Ensemble		43	26
Langues vivantes (épreuve facultative : anglais, allemand, espagnol, italien, russe ou arabe	2	3	3
Totaux		46	29
Total général		75	

La *Médecine scolaire*, revue mensuelle de médecine et d'hygiène scolaires, publie une série de consultations des médecins scolaires anglais sur la prophylaxie de la rougeole.

Voici quelle est l'opinion du Dr V. C. J. Thomas. Elle intéressera nos directeurs d'internats et ceux qui partagent avec eux la responsabilité de la santé de nos élèves :

« Une épidémie de rougeole est le cas le plus désespérant qu'un médecin scolaire puisse rencontrer. S'il ne considère que son confort personnel, il fera fermer l'école et sera applaudi, mais il rejette la plupart du temps cette solution trop facile et qui ne peut apporter que du mal.

« L'école est le seul moyen de surveiller une épidémie de rougeole et d'en connaître tous les cas.

« Des expériences ont été faites dans Woolwich pendant cinq ans ; une moitié des écoles était fermée dans tous les cas d'épidémie, et l'autre moitié restait ouverte. Les résultats obtenus ont été une réduction de 64 à 24 p. 1 000 de la mortalité dans les écoles restées ouvertes.

« Durant la période scolaire, les enfants restent concentrés autour de l'école, mais pendant les vacances, ils s'en éloignent et c'est généralement à ce moment-là et dans les trois semaines qui suivent que l'épidémie se déclare.

« Ce qui fait que la mortalité est tellement grande, c'est que les soins d'un docteur ne sont généralement pas réclamés surtout dans les milieux où ils sont le plus nécessaires. L'école restant ouverte, l'instituteur est instruit de tous les cas; il peut avertir le médecin dès les premiers symptômes. »

Conclusion : fermer une école en cas d'épidémie c'est une solution commode pour les autorités mais fâcheuse pour les élèves. En apparence, elle dégage la responsabilité des chefs d'établissements : en réalité, elle l'aggrave.

A travers les périodiques étrangers.

Belgique et Suisse Romande.

L'Éducation nationale. 15 janvier et 1er février. — *A propos de contes.* — Mme E. Michiels, directrice d'école à Bruxelles, répond à quelques questions qui lui ont été posées par une collègue au sujet des jolis contes pour enfants qu'elle publie dans cette revue sous le titre de *Contes de l'Abri.* Quelques-unes des idées qu'elle exprime méritent réflexion.

1. Mme Michiels a pris les acteurs de toute une série de ses contes parmi *les animaux domestiques ou familiers*, parmi *les insectes et les plantes* qui sont à la portée de l'enfant et qu'il peut aisément observer. Elle justifie ce choix en disant :

« J'estime que c'est en racontant des épisodes de la petite vie de nos amis inférieurs, si riche en observations, que nous inspirerons des sentiments d'affection, de bonté, d'humanité et d'émerveillement pour des êtres qui vivent parmi nous, non loin de nous; qui sont doués de la faculté de souffrir physiquement, même moralement.... Et ces êtres-là nous donnent bien souvent des exemples admirables d'intelligence, des manifestations inattendues qui semblent émaner de créatures parfaitement conscientes. Plus nous fouillons les secrets de leur évolution, de leurs mœurs, de leurs métamorphoses, plus nous nous sentons pénétrés d'étonnement, d'admiration et plus nous regrettons aussi d'être restés si longtemps indifférents aux merveilles qui se passent autour de nous. Il faut que la jeune génération n'éprouve pas de tels regrets, et c'est pour ce motif que nous devons diriger son éducation vers l'observation. »

Jadis enthousiaste des *contes de fées* qui avaient charmé son enfance, Mme M. en a été détournée par le Dr Decroly qui lui reprochait de faire vivre les enfants dans un monde fictif, de fausser leur esprit en leur débitant des sornettes. (On sait que c'était déjà l'avis de Rousseau.) La féerie, lui disait-il, se trouve dans la Nature. Faites des contes en prenant vos sujets dans le monde réel qui est trop

négligé. Vous aurez autant de succès et même plus qu'avec vos contes de fées[1]. Ebranlée mais non convaincue, elle inventa, à titre d'essai, quelques contes dont les sujets étaient pris dans la nature et en fit l'épreuve avec divers groupes d'élèves de trois à quatorze ans :

« Tout alla au mieux, dit-elle, et mon enthousiasme pour les fées en pâlissait de jour en jour davantage. Dans le but de donner un fond réel, scientifique à mes contes, je compulsai des livres parlant de l'intelligence des animaux, de leurs mœurs, de leur industrie, de l'amour maternel (Fabre, Figuier, Coupin, Menault, Maeterlinck, etc.) et j'y trouvai tant d'intérêt que j'en oubliai les travaux que j'avais commencés et qui se trouvaient encore sur le métier. Mais j'avais acquis un riche capital de documents que je me proposais de présenter sous la forme simple et amusante de récits, et je me promettais bien de faire connaître à mes élèves une foule de choses merveilleuses que le programme n'impose pas, mais qu'il vaut mieux connaître qu'ignorer. »

2. Les contes doivent-ils *être lus ou racontés* ? Mme M. estime qu'ils doivent être racontés (certains même mimés ou joués), si l'on veut les faire vivre dans l'imagination des petits auditeurs :

« C'est en racontant, non en lisant, que la conteuse est en possession de tous ses moyens : la voix, les yeux, le geste, doivent rendre le récit tellement vivant qu'il en devienne comme une sorte de film cinématographique aux vives couleurs.

« Un rôle « joué » est-il comparable à un rôle lu ?... Inutile d'ajouter qu'un conte bien choisi établit un courant de sympathie entre la conteuse qui amuse et les enfants auxquels elle procure des heures d'intérêt captivant. »

3. Les contes doivent-ils *avoir une morale* ? — Sans doute ; mais il faut qu'elle s'en dégage spontanément ; la conteuse ne doit ni la formuler elle-même, ni la faire formuler par les enfants. La sensibilité naturelle de ceux-ci se chargera bien de la mettre en valeur :

« En écoutant des pages de vie des petits personnages que je mets en scène, les enfants éprouvent naturellement des élans de sympathie pour ce qui est beau, bon, vrai, ou bien de la répulsion tout aussi instinctive pour ce qui choque leurs sentiments.

« Faut-il poser des questions après le conte ? Mais non ! L'enfant vous a écoutée, a vécu votre historiette, sa petite âme a vibré sous des impressions diverses ; cela ne doit-il pas suffire ?

« Au théâtre, quand le rideau est baissé,... chacun retourne chez soi et, ordinairement, en cours de route, on se concentre dans son impression. C'est une indication. Ce n'est que les jours suivants et occasionnellement que les enfants rappelleront les épisodes ou les personnages de la comédie, parfois du drame qui a frappé leur imagination dans la séance des contes.

---

1. Voir sur cette question E. Rayot, *Précis de Psychologie appliquée à l'Éducation*, p. 411-455.

« Évitons la morale en leçons. Vivre au contact d'êtres bons, dans une atmosphère saine, est bien plus efficace que de recevoir de belles leçons d'un moraliste en paroles. Et soyez certaine que beaucoup d'enfants revivront le conte qui leur a plu en le racontant à leurs parents, à leurs frères, sœurs et camarades.

« Et puis, observez-les dans leurs jeux libres, vous constaterez que les contes rêviendront là sous une autre forme, très intéressante, inattendue. Les éducateurs de l'*Abri*[1] me déclaraient que le soir, après le souper, certaines pensionnaires rééditaient les contes sous une forme très amusante. Quand ils avaient des faiblesses de mémoire, quantité de souffleurs complaisants les aidaient dans leur tâche. »

4. Parmi les *Contes de l'Abri,* il en est d'*assonancés* et où se remarque un emploi intentionnel de l'*onomatopée*. L'auteur s'explique aussi sur ce fait :

« Les enfants ont une prédilection très marquée pour certains contes présentés en prose cadencée, la cadence étant un rythme agréable qui berce et flatte leurs oreilles.

« De même les onomatopées. Il suffit de dire « Cocorico » pour qu'immédiatement leur imagination éveille le souvenir de M. Chantecler....

« Couac », celui de M. Canard et de Madame Cane.

« Cuic » représente l'oiseau ; « Tchip » est le poussin.

« Emailler le conte d'onomatopées, sans exagérer cependant, le rend plus vivant. »

(Rappelons-nous la fréquence de l'onomatopée dans les contes populaires.)

5. Enfin Mme M. recommande de se servir d'*images et de documents* propres à familiariser les enfants avec les personnages du conte. « Inutile, dit-elle, de parler d'animaux, d'insectes ou de fleurs si l'enfant n'en a pas sous les yeux des types en nature ou des représentations exactes, matérielles ou graphiques. »

15 janvier. — *L'Université française de Strasbourg.* — Quatre universités belges s'étaient fait représenter aux fêtes qui ont accompagné l'inauguration officielle de la grande Université alsacienne et leurs délégués ont remis des adresses de félicitations au Président de la République. Voici celle de l'Université de Bruxelles, qui marque en traits expressifs (dit M. Leclère, recteur de l'Université libre) la grande signification historique de cet important événement :

« L'Université de Bruxelles salue avec joie la renaissance de l'Uni-

1. Renseignement donné par l'auteur : « En 1917, on me demanda d'amuser, deux fois par semaine, des enfants de soldats qui faisaient une cure d'air à l'*Abri,* en leur donnant des séances de contes.... L'*Abri,* édifié provisoirement sur le plateau qui domine le parc de Josaphat, constituait à ce moment un séjour fleuri, délicieux pour les orphelins de la guerre ».

versité française de Strasbourg. Nulle part mieux que dans la capitale de la Belgique, on n'a compris le sens de l'acte solennel qui s'accomplit aujourd'hui. Bruxelles et Strasbourg, l'Alsace et la Belgique se ressemblent comme deux sœurs.

« Chez nous comme chez vous, deux races se mêlent, deux langues se pénètrent. Chez vous comme chez nous, depuis des siècles, l'élément germanique est imprégné de génie latin. L'épreuve de la domination barbare a fait nos âmes plus pareilles encore. Le même jour de gloire vit notre délivrance et la victoire prit pour nous même signification. Vos trois couleurs arborées sur le Munster, nos trois couleurs flottant sur notre Hôtel de Ville, le 22 novembre 1918, ont annoncé ensemble le triomphe de la nationalité, idée française, sur la race, concept germanique.

« Nos Universités, fidèles à ces souvenirs, se garderont ainsi que nos peuples, une amitié fraternelle.

« Votre « Academia Argentinensis » est ancienne et glorieuse; notre Université libre est jeune encore, comme la Belgique indépendante; mais, dans sa forme nouvelle, l'Université de Strasbourg sera le durable monument de la grande Paix du Droit, comme l'Université de Bruxelles, fondée en 1834, rappelle la Révolution libérale qui, en ébranlant l'édifice de la Sainte-Alliance, donna le signal de l'affranchissement des peuples.

« Leur tâche à toutes deux présente des similitudes. A la mission actuelle de l'enseignement supérieur : « élever l'homme avec plus d'humanité » se joignent pour nos deux écoles, postes avancés d'une même civilisation, des obligations particulières. Puissent les maîtres des deux Universités de Strasbourg et de Bruxelles nouer des liens étroits! Puissent vos étudiants venir à nous! Puissent les étudiants belges apprendre le chemin de l'Alsace redevenue française! »

1er février. — *Enseignement technique industriel.* — La création d'une *École professionnelle du Borinage* pour mineurs et ouvriers de la grande industrie a été décidée par le Conseil provincial du Hainaut. Cette école aura son siège à Hornu. L'ancienne *École des Arts et Métiers* de Saint-Ghislain sera désormais exclusivement consacrée aux arts industriels et aux arts décoratifs.

L'Éducateur, 31 janvier 1920. — *Une école moderne.* — Il s'agit de l'*École de commerce* de Lausanne qui a célébré l'an dernier le cinquantième anniversaire de sa fondation. On signale comme des nouveautés heureuses pratiquées dans cet établissement le *groupement des leçons* et le système des *classes mobiles.*

Sur le premier point on nous dit ceci :

« Depuis de nombreuses années, l'École de commerce de Lausanne, pratique le *groupement des leçons* recommandé plusieurs fois ici

même par les correspondants du Bureau international des Écoles nouvelles que dirige M. le professeur Ad. Ferrière. Pour toutes les branches d'études dont le programme le permet, les leçons sont réunies par groupes de deux. Avec la leçon de 50 minutes, par exemple, la matinée de quatre leçons était consacrée à deux leçons doubles, de 8 h. 10 à 9 h. 50, et de 10 h. 10 à 11 h. 50. Tous les avantages, maintes fois énumérés ici, de ce système, ont été constatés : moins de dispersion de l'esprit, forme nécessairement variée des leçons qui, étant plus longues, permettent un processus d'activité complet; — contrôle des connaissances, exposition et étude en commun de sujets nouveaux, applications orales et écrites; — suppression de la perte de temps d'une double mise en train et de l'oubli causé par des interruptions trop fréquentes. Grâce à ces avantages aussi, la fatigue et le sentiment de dégoût redoutés par les adversaires de ce système ne se produisent nullement : il suffit, pour les éviter, que le maître possède l'art de varier les activités mentales et physiques. »

Et sur le second :

« Toutes les leçons d'une série de branches importantes se donnent en même temps dans toutes les classes. Si un élève se révèle particulièrement faible pour une branche, il peut être renvoyé à la classe inférieure *pour cette branche seulement* et sans dérangement pour le reste de ses études. Si, par contre, il est trop au-dessus du niveau de sa classe (toujours pour cette branche particulière), à cause d'aptitudes spéciales ou d'études faites ailleurs, il peut passer à la classe supérieure pour la ou les branches où il excelle, tout en restant avec les camarades de sa volée pour les autres leçons. On conçoit les avantages qu'offre ce système en n'obligeant pas des jeunes gens à perdre leur temps dans des leçons trop faciles ou trop difficiles pour eux, en leur permettant d'achever leurs études plus tôt dans leurs bonnes branches et de se vouer, en dernière année, exclusivement à celles qui leur donnent de la peine. »

21 février. *Chronique vaudoise : enseignement religieux.* — La section de Lausanne de la Société pédagogique vaudoise, étudiant les questions soulevées par la revision de la loi scolaire, se prononce pour la suppression de l'article 14 concernant l'enseignement religieux. Les deux commissions chargées par elle de préparer ses solutions avaient élaboré le texte suivant :

« Le temps pris jusqu'à ce jour par l'enseignement de l'histoire biblique sera consacré à l'éducation religieuse et morale, à la culture du cœur et de la volonté, à la formation du caractère, par des entretiens, des récits, des biographies, des lectures, etc. Le maître sera libre de choisir la matière de cet enseignement dans la Bible ou dans d'autres ouvrages appropriés, dans la vie de l'école, dans les événements du jour, dans l'histoire, la géographie, les sciences, l'art ou la

littérature. Cette éducation ne pourra en aucun cas faire l'objet d'un examen. »

Cette rédaction a été adoptée *à l'unanimité* par l'assemblée de section du 31 janvier.

H. Mossier.

Pays de langue allemande.

I. — Suisse alémannique.

Schweizerische Lehrerzeitung, 20 décembre 1919. — *Conférence scolaire de Bâle.* — Le 29 novembre s'est ouverte la conférence libre qui réunissait 250 instituteurs, institutrices et administrateurs de la région de Bâle. L'objet principal de la discussion fut le rapport de M. Arnold Fuvrer sur l' « école moyenne universelle ». D'après le rapporteur, les institutions scolaires du canton de Bâle-Ville ne sont plus en rapport avec les conceptions sociales actuelles. Le passage de l'école primaire à l'école moyenne ne se fait pas assez d'après la valeur intellectuelle des élèves, mais encore trop d'après la fortune des parents. D'après une enquête de 1916, parmi les élèves qui passent de l'école primaire à l'école moyenne, 19 p. 100 sont excellents, 22 bons, 14 assez bons, 15 passables et 30 faibles. Dans les écoles moyennes, un tiers des élèves est faible et l'on devrait former pour ceux-ci des classes spéciales, sans langue étrangère où le travail manuel jouerait un rôle prédominant.

D'autre part on devrait former une classe spéciale des mieux doués pour leur donner un enseignement prolongé.

Id., 27 décembre. — *Conférence* (*suite*). — Le rapporteur, M. A. Fuvrer, terminant son exposé formule ainsi son plan d'école moyenne universelle :

« L'école primaire du canton de Bâle-Ville doit comprendre 8 classes ; l'enseignement et l'éducation réservés aux élèves faiblement doués ne commenceront qu'après la quatrième. Les classes supérieures (de la 5e à la 8e) de cet établissement s'appelleront école secondaire. »

Après une discussion passionnée, la proposition du rapporteur est votée par l'assemblée à une faible majorité (24 voix pour, 70 contre).

Id., 3 janvier 1920. — *Photographies de grande hauteur dans l'enseignement.* — La guerre a singulièrement développé la photographie de paysages pris d'une grande hauteur, par ballons ou aéroplanes. Des aviateurs suisses se sont imposé la tâche de photographier d'une façon systématique les paysages les plus caractéristiques de leur pays. Une collection de 1 500 vues a été ainsi constituée et peut être utilisée dans les écoles, soit comme illustrations (agrandisse-

ments) soit comme plaques pour projections lumineuses. La plupart de ces vues représentent des paysages caractéristiques des grandes Alpes. Le Jura est encore très peu représenté dans cette collection.

Id., 17 et 24 janvier. — *L'étude de la localité matière ou principe d'enseignement.* — Le Dr Arnold Schneider, de Zurich, a exposé devant l'assemblée annuelle de la Société des maîtres suisses de géographie, à Baden, le 4 octobre 1919, les principes qui doivent régir l'enseignement de la géographie locale. Le vieux maître Courenius avait vu l'importance de cet enseignement : « La géographie doit commencer par l'étude de la salle de classe, de la cour, des rues, des champs; les enfants doivent apprendre à comprendre ce que sont une montagne, une vallée, un champ, un fleuve, un village, une ville. »

L'orateur présente les thèses suivantes :

« La géographie locale est d'abord un enseignement intuitif élargi et doit être enseigné tout d'abord comme matière à part dans le degré moyen de l'école primaire. La localité où réside l'élève et ses environs immédiats serviront principalement à fixer les notions de géographie générale et à initier à l'intelligence de la carte.

« A ce degré, la géographie locale dans son sens le plus étendu n'est pas seulement une introduction à la géographie mais propédentique de l'histoire naturelle et de l'histoire.

« En temps que matière d'enseignement, la géographie locale complétée par l'histore locale deviendra dans les classes supérieures un principe d'enseignement et sera achevée et complétée à l'école supérieure.

« Le professeur de géographie à l'école supérieure prendra volontiers comme point de départ les connaissances de géographie locale et continuera à travailler dans le sens de ce principe d'enseignement.

« La géographie locale, dans son sens étroit comme dans son sens étendu, constitue le fondement de toute étude géographique. »

Jugendwvhlfahrt, Zurich, novembre 1919. — *La main gauche.* — Ce n'est pas par un simple hasard que la main gauche s'est effacée devant la main droite. « Parmi les hommes des sociétés primitives où la différenciation s'était faite tantôt à gauche tantôt à droite, une supériorité bien nette apparut dans la lutte pour la vie en faveur de ceux qui avaient développé leur main droite, car ils étaient plus aptes à défendre leur côté gauche et attaquer le côté gauche de leur ennemi et atteindre leur cœur. Ainsi le nombre des gauchers s'affaiblit peu à peu.... »

La guerre a montré, par la rééducation des mutilés, que la main gauche pouvait acquérir en peu de temps une aussi grande « dextérité » que la droite. Mais doit-on en conclure que l'ambidextre est le type humain idéal? L'auteur ne le croit pas et montre que dans la vie pratique, dans tout métier, les deux mains sont utilement différenciées,

l'une ayant à servir l'autre, si bien que si l'on avait deux mains droites, il faudrait finalement deux mains gauches pour préparer et soutenir le travail des premières.

L'homme normal restera donc l'homme ayant développé particulièment une de ses deux mains, et cette main restera la main droite puisque les objets usuels, les outils, les machines sont construits d'après la différenciation la plus générale.

Amtliches Schulblatt der kantons Zurich, décembre 1919. — *Le choix de la profession.* — Une commission nommée par le conseil cantonal d'éducation a édité un livret intitulé « Indicateur pour le choix de la profession ».

L'emploi de ce livret est obligatoire dans la huitième classe des écoles primaires et la deuxième classe des écoles secondaires du canton.

II. — Allemagne.

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 9 octobre 1919. — *Règlement concernant la direction des écoles et le conseil des maîtres.* — Le Ministre prussien de l'Instruction publique vient de remplacer le règlement du 19 novembre 1908 par celui du 20 septembre 1919 dont voici les dispositions principales.

Dans un bref exposé des motifs, le Ministre annonce tout d'abord son intention de donner à la direction des écoles le caractère de collaboration qui convient à la forme démocratique de l'État allemand. Puis il pose les principes ci-après.

Le conseil des maîtres a pour tâche de discuter et établir, dans la limite de ses pouvoirs, toutes les mesures et institutions propres à favoriser la prospérité de l'école et le progrès des études. Ont voix délibérative tous les maîtres titulaires et tous les membres du personnel en fonction dans l'école depuis plus de six mois. Si un maître se juge lésé par une décision du conseil, il a le droit de faire inscrire sa protestation au procès-verbal et de faire soumettre ce dernier à l'inspecteur. La décision contestée ne pourra être mise en vigueur avant que le supérieur hiérarchique n'ait donné son avis à ce sujet.

La compétence du conseil des maîtres s'étend sur les points ci-après :

Les principes de la répartition de l'enseignement et des classes, la représentation du corps enseignant;

La méthode à adopter pour le passage des élèves d'une classe à une autre, la décision dans les contestations relatives à ce passage;

L'emploi des fonds attribués à l'école;

La coordination du travail des différents membres du corps enseignant.

Le directeur d'école visite les classes en tant que président du

conseil des maîtres pour se renseigner sur la vie de l'école. Il n'a le droit de donner des instructions aux maîtres titulaires que si ces instructions sont conformes aux décisions du conseil des maîtres ou faites au nom des autorités supérieures.

Les attributions du directeur d'école sont :

De servir d'intermédiaire entre les autorités scolaires et le corps enseignant;

La tenue des livres et l'envoi des rapports prescrits;

L'accomplissement des tâches relatives à l'inscription des élèves, les changements d'école et fin d'études;

La convocation du conseil des maîtres et l'exécution de ses décisions;

La distribution des classes et des heures d'enseignement ainsi que la confection des programmes et horaires selon les principes posés par le conseil et en tenant compte autant que possible des vœux de maîtres;

La désignation de délégués selon les principes posés par le conseil des maîtres;

La médiation entre parents et maîtres en cas de conflits;

La mise en congé de membres du corps enseignant jusqu'à trois jours.

Tout maître titulaire est responsable de son travail de classe vis-à-vis du conseil des maîtres et des autorités scolaires. Dans les questions scolaires tout maître est pour les parents la première instance et dans une affaire intéressant un élève il doit être consulté par écrit. En ce qui concerne le droit de personnel enseignant de se visiter ou inspecter mutuellement dans leurs classes, c'est le couseil des maîtres qui établit les prescriptions de détail....

Par cette réglementation nouvelle les droits et devoirs de tout le personnel enseignant sont notablement augmentés. Le ministre exprime, en terminant, le vœu qu'instituteurs et institutrices fassent usage de la liberté qui leur est donnée et qu'ils ne se laissent guider dans cette nouvelle situation que par le souci de la prospérité de l'école et du soin de la jeunesse qui leur est confiée.

Leipziger Leherzeitung, 11 février 1920. — *Réglementation nouvelle des écoles de Leipzig.* — Au milieu de janvier 1920, une circulaire aux directeurs d'écoles a prescrit une réorganisation complète.

Dès le 24 avril 1918, le conseil municipal de Leipzig avait demandé par un vote unanime que les autorités scolaires procédassent à une réforme complète.

Parallèlement le conseil des instituteurs et le cercle des directeurs se mirent au travail et établirent chacun de leur côté un règlement modèle. Puis les autorités scolaires convoquèrent une convention paritaire formée de représentants des directeurs et des instituteurs. Les 21 principes adoptés après onze séances de discussion furent

ensuite votés par la représentation municipale. Ce sont ces 21 articles qui forment maintenant la base de la réforme scolaire de Leipzig. En voici les principaux.

L'école primaire de Leipzig doit être réformée de manière à obtenir de meilleurs résultats et contribuer à la formation de la communauté;

Pour obtenir plus de résultats, les élèves doivent être classés selon leurs capacités et leurs dons naturels et ces classes diverses élevées séparément;

Pour élever le niveau de la communauté, tout enfant doit être mis en état de recevoir le degré d'instruction que ses facultés sont susceptibles de supporter; tous les enfants doivent donc fréquenter une école commune au début, sans distinction de caste ni de fortune;

L'école fondamentale est à quatre degrés; au-dessus de l'école fondamentale sont deux cours d'études l'un à quatre, l'autre à cinq degrés;

Le cours à quatre degrés développe l'intelligence pratique et l'habileté manuelle; le cours à cinq degrés développe l'intelligence spéculative et permet le passage dans les écoles secondaires;

L'école est en principe gratuite; tant que les lois ordonnent encore la perception de taxes scolaires, celles-ci doivent être plus ou moins élevées selon la fortune des parents.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, ancienne Padagogische Zeitung, organe central de l'Association des instituteurs allemands, Berlin, 2 octobre 1919. — *L'admission des instituteurs aux Universités prussiennes.* — Le 19 septembre 1919 sera, dit le Dr Otto Karstädt, une des dates les plus mémorables de l'histoire de l'école prussienne. En ce jour, la Prusse ouvre à tous les instituteurs ses universités. Ainsi en décide un décret, applicable dès le semestre d'hiver 1919-1920.

Art. 1. — Tous les instituteurs et institutrices peuvent, après un service total d'au moins deux années et sur leur demande, être immatriculés dans une Université ou tout autre établissement d'enseignement supérieur de Prusse comme étudiants réguliers et être admis, après six semestres d'études pédagogiques complètes, à subir l'examen de Philosophie et Pédagogie établi par le règlement du 28 juillet 1917 sur le professorat de l'enseignement secondaire. Pour ces candidats le certificat de fin d'études secondaires est remplacé par le certificat de fin d'études normales.

Art. 2. — Après les études réglementaires, instituteurs et institutrices sont admis à se présenter au doctorat et à l'examen d'État de l'enseignement secondaire sous les conditions suivantes : le certificat de fin d'études secondaires est remplacé pour eux par le certificat de fin d'études normales, plus un diplôme d'études complémentaires.

Art. 3. — L'examen complémentaire est passé devant le conseil académique provincial dont dépend la ville d'université où étudie le candidat. Il comprend les matières suivantes :

Latin et *grec*, pour les candidats à un professorat secondaire ayant pour matières principales la religion, l'allemand, les langues modernes ou l'histoire ; l'*anglais* à la place du grec, au choix du candidat, pour ceux qui ne recherchent pas l'habilitation en religion ;

Latin ou *langue moderne* (anglais, français) au choix pour les candidats à l'enseignement des mathématiques et sciences naturelles ; les matières mêmes choisies par eux, pour les candidats à l'enseignement mathématique et physique.

Art. 4. — Les instituteurs et institutrices qui veulent obtenir le diplôme de fin d'études d'une catégorie déterminée d'établissement secondaire et ainsi acquérir le droit de se présenter à d'autres professorats, peuvent l'obtenir devant le conseil académique de province. Cet examen de fin d'études secondaires comprend pour eux :

Pour le diplôme des *lycées classiques*, le latin et le grec ;

Pour celui des *gymnases semi-modernes*, celle des deux langues modernes qui n'a pas été étudiée à l'école normale, et les mathématiques ;

Pour l'*école réale moderne*, langue moderne, mathématiques, sciences naturelles.

Art. 5. — Les maîtres en possession du professorat des écoles primaires supérieures (moyennes) sont exemptés de l'examen complémentaire et du diplôme de fin d'études secondaires.

Art. 6. — L'examen complémentaire et celui de fin d'études secondaires doit être passé au plus tard dans le 4e semestre d'études universitaires de l'instituteur. Le temps écoulé depuis l'immatriculation jusqu'à cet examen peut être compté pour le calcul de la durée des études nécessaires pour l'obtention de titres académiques.

Le ministre des Sciences, Arts et Instruction populaire.

Signé : Haenisch.

Berlin, le 19 septembre 1919.

Ces dispositions concernent trois degrés d'études :

1° Les études de philosophie et pédagogie, ouvertes à tous les maîtres primaires, sans examens complémentaires ;

2° L'admission aux examens du doctorat et du professorat secondaire, sous condition d'un examen complémentaire préalable ;

3° L'étude dans d'autres facultés que la faculté de philosophie (qui comprend dans les Universités allemandes, lettres et sciences), par exemple dans la faculté de théologie, médecine, droit, etc. C'est pour ce cas-là qu'est prévu l'examen spécial, qui doit conférer aux instituteurs désireux de sortir de l'enseignement, le diplôme de fin d'études secondaires nécessaire pour l'inscription dans telle ou telle faculté, école technique ou académie ; la grande nouveauté est que pour obtenir cette sorte de baccalauréat on tient compte à l'instituteur de ses études à l'école normale et on ne l'interroge que sur les matières spécifiquement secondaires.

Le Dr O. Karstädt, analysant le détail des prescriptions ministérielles, conclut en remarquant qu'ainsi se trouve réalisé un vœu ancien du corps enseignant primaire de Prusse. L'école normale est grandie par le nouveau décret; elle devient école d'enseignement secondaire; la réforme de l'enseignement normal est assurée, les examens spéciaux des instituteurs deviendront inutiles, l'unification du corps enseignant à tous les degrés se prépare; un pas décisif est fait vers la réalisation de l'école unique.

HENRI GOY.

Pays de langues espagnole et portugaise.

I. — Espagne.

LA ESCUELA MODERNA, Madrid, juin 1919. — *La conflagration mondiale : voies nouvelles dans l'éducation.* — L'auteur, D. José Herrero Pérez, instituteur public à Madrid, termine dans ce numéro une série d'articles sur la grande guerre et ses conséquences politiques, sociales et éducatives. Bien qu'affirmant hautement sa volonté de rester impartial, il paraît avoir été plus sensible aux efforts des propagandes germanique et bolchéviste qu'à ceux de la propagande proalliée. L'Allemagne apparaît un peu trop dans cette revue comme une victime : « le monde sera ruiné si l'on maintient les conditions funestes imposées à Versailles à l'Allemagne, car cela signifierait la victoire du capitalisme et des appétits impérialistes ». Dans une tirade, que l'on est attristé de lire dans l'importante revue madrilène, l'auteur méconnaissant systématiquement les souffrances de notre pays, les ruines accumulées par la guerre, les dévastations d'un ennemi resté dangereux pour la paix du monde, fait le procès de la France; « la France, nation glorieuse et immortelle, mais d'esprit belliqueux, qui a soutenu pendant le XIXe siècle plus de guerres qu'aucun autre pays, garde allumée, par son occupation de la Sarre, la torche de luttes nouvelles, comme la gardèrent les revanchards d'après 1870 aspirant à la conquête d'un territoire essentiellement allemand. L'inviolabilité diplomatique a été violée par la populace de Versailles, qui a lapidé la délégation germanique. Un périodique français propose que les enfants des écoles visitent les pays dévastés, où tout est désolation, entreprise destinée à échouer, comme les ridicules bataillons scolaires, eux aussi d'origine française. Les rancunes se perpétuent, la passion se transmet, on désarme l'Allemagne en même temps que par un paradoxe tragicomique les paladins de la Société des Nations s'arment avec frénésie et dans cet horrible chaos on prévoit de funestes commotions. Le Mexique s'agite devant les velléités d'intervention américaine et l'Espagne n'obtient ni Gibraltar, ni Tanger, malgré ce respect du droit tant prêché. »

On peut regretter que dans un périodique, voué aux études désintéressées, aux recherches qui dans le domaine de l'éducation doivent unir tous les amis de la jeunesse et de l'enfance, les graves questions de politique internationale si difficiles à élucider, si dangereuses, soient traitées avec tant de passion par un auteur de bonne foi, sans doute, mais qui n'a pas eu visiblement le moyen de s'éclairer complètement. Il est à souhaiter que pour l'édification du grand public des professeurs et instituteurs d'Espagne, un autre point de vue soit représenté dans cette revue. Un tel article, destiné aux éducateurs de la jeunesse, et dans lequel les intentions et les actions de la France sont présentées sous un jour aussi défavorable et avec tant d'injustice, pourrait avoir pour l'avenir des relations des deux grands pays latins, les plus funestes conséquences.

Id., juillet 1919. — *L'Institut de Médecine sociale.* — Un groupe de médecins et d'éducateurs a fondé à Madrid, auprès de l'Atheneum un Institut de Médecine sociale. Ce groupe déclare qu'un des droits fondamentaux de l'humanité est le « droit à la santé ». Il faut, disent-ils, socialiser la médecine, et ainsi créer une nouvelle spécialité, celle du *médecin-sociologue* qu'on ne doit pas confondre avec l'hygiéniste. L'action de l'Institut est décrite dans son manifeste-programme :

1° Entreprendre selon des méthodes scientifiques et pratiques des études et enquêtes médico-sociales de tout ordre.

2° Créer l'enseignement spécialisé de ces problèmes pour tous ceux qui peuvent collaborer à l'œuvre nouvelle : médecins, éducateurs, ingénieurs, architectes, publicistes.

3° Organiser une propagande active et intense dans le public.

4° Exercer l'action politique nécessaire pour obtenir de l'État la reconnaissance et l'indépendance d'un « pouvoir sanitaire » et la création d'organismes officiels.

Les principes et statuts de l'Institut ont été approuvés officiellement le 15 mars 1919.

Id., octobre 1919. — *Organisation des écoles de filles sur la base de l'enseignement familial.* — D. María Josefa Varela, professeur spécial de l'enseignement familial décrit dans le détail l'école de filles qui prend pour base permanente d'études l'enseignement de la vie au foyer. Cette école n'aura pas pour objet de fournir des recettes techniques ou des formules apprises par cœur. Ce sera un centre actif d'information scientifique, qui prendra toujours comme point de départ l'observation de la vie. Le plan d'études se proposera de doter les jeunes filles de méthodes de travail, et de favoriser ainsi la socialisation des fonctions maternelles.

Il comprendra une partie matérielle, l'administration du foyer; et une partie morale, la direction de la famille.

L'administration du foyer suppose — théoriquement des connais-

sances élémentaires de calcul, de physique, de chimie ; de botanique et zoologie ; de géographie ; d'économie domestique ; d'anatomie et physiologie ; l'hygiène et brometologie (science de l'alimentation) — pratiquement, la connaissance et la pratique des principes de tenue de la maison, de cuisine, de comptabilité domestique.

La direction de la famille comprend l'étude scientifique de l'enfant, la culture de la race (eugénie), la pédagogie, le savoir-vivre, le droit et les sciences sociales, des notions d'esthétique.

Id. Supplément du 11 octobre. — *Le reclassement des instituteurs.* — En application de la loi sur les crédits nouveaux du 14 août 1919, le Ministère publie le 6 octobre un reclassement général. Les instituteurs sont rangés en 10 classes, avec des traitements échelonnés de 1500 à 7500 francs. La première classe (7500 francs) ne comprendra il est vrai que deux maîtres (un instituteur, une institutrice) ; la deuxième, six seulement. Le gros des instituteurs, 17866 sur 28202, soit les trois cinquièmes environ, sont placés dans la dernière classe, à 1500 francs.

Boletín escolar, Madrid, 29 novembre 1919. — *Le reclassement.* — Le projet gouvernemental du 6 octobre a été modifié quelques jours après. La loi présentée aux Cortès élève le nombre des maîtres placés dans les premières classes.

La répartition se présente donc ainsi, de la 1re à la 10e classe : 16 maîtres, 30, 70, 150, 250, 712, 1700, 5000, 10000, 11284. Le rédacteur du boletín escolar proteste contre cette répartition en invoquant l'exemple de la France. En France, dit-il, la majorité des maîtres figurent dans les classes supérieures. Ainsi la fixation du maximum en Espagne est illusoire puisqu'un nombre infime de maîtres profite des traitements élevés.

Voluntad, Madrid, avril 1919. — *Programme.* — La revue *Voluntad* dont le premier numéro nous parvient actuellement est une revue féministe catholique qui se propose d'instruire la femme espagnole, de la préparer aux activités diverses et complexes de l'époque actuelle, en se basant « sur une robuste éducation chrétienne et nationale ».

Gerunda, Gérone, 24 janvier 1920. — *Programme.* — Sous la direction de D. Ignacio Jordá, professeur à l'école normale, se fonde une revue d'éducation qui aura pour but principal l'éducation sociale de l'enfant : « l'adaptation au milieu est en raison inverse de l'âge ; le milieu naturel exerce donc une influence décisive sur la formation de l'enfant ». La Revue se propose donc de développer particulièrement les applications des sciences biologiques à l'éducation. Elle s'efforcera d'obtenir pour le futur maître une culture scientifique plus élevée.

Dès son premier numéro, elle demande que l'Université soit ouverte aux instituteurs.

II. — Portugal.

O ensino depois da guerra, Coimbra 1918. — *La fonction pédagogique des académies scientifiques après la guerre*, par Antonio Ferrão. — Dans ce long discours muni maintenant de nombreuses pièces justificatives, l'auteur cherche d'abord à démontrer que les Universités et corps savants avaient restreint leur activité, avant la guerre à des études érudites de caractère historico-philologique. Le problème moral était le plus souvent négligé. Les sciences historiques dans les empires centraux contribuèrent pendant tout un siècle à susciter ou entretenir les passions pangermanistes.

C'est par l'instruction publique que la paix doit se préparer. Mais l'Église et l'État sont également incapables de créer une éducation nouvelle, d'inspiration désintéressée et humanitaire. Seules les Académies scientifiques, autonomes et libres de l'action de l'État peuvent étudier et résoudre le problème moral, orienter l'instruction d'un pays. Ce nouveau pouvoir modérateur de l'humanité, qu'il est urgent d'organiser pour le salut de l'espèce humaine et la sauvegarde de tous les grands idéals, ce nouveau pouvoir auquel doit être confié la garde de la civilisation et le progrès de l'humanité doit résider dans les Universités et Académies.

III. — Amérique latine.

Revista Dptal de instruccion publica, Antioquia de Colombie, mai 1919. — *Lycées pédagogiques*. — L'arrêté du 21 avril 1919 organise les lycées pédagogiques. Ce sont des conférences pédagogiques régulières destinées à compléter la préparation des jeunes maîtres et à maintenir un esprit de solidarité dans le corps enseignant. Le premier samedi de chaque mois, de huit heures à onze heures aura lieu dans chaque district une séance ordinaire, qui commencera par une prière et comprendra une leçon modèle suivie de critique et de discussion, puis l'examen de diverses questions de pédagogie théorique ou pratique.

Boletín de la protectora de niños, pájaros y plantas, Belgrano de Buenos Aires, juillet 1919. — *Solidarité nationale américaine*. — Le Dr Zubiaur préconise la création de bourses pour que les élèves de l'Argentine puissent aller en grand nombre étudier aux États-Unis. Tous les peuples de l'Amérique doivent désormais être bilingues, c'est-à-dire parler l'espagnol et l'anglais. Déjà les États-Unis ont partout remplacé l'allemand par l'espagnol. L'auteur demande une entente entre l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud pour l'échange systématique des élèves et étudiants.

Revista de educacion nâcional, Santiago de Chili, mars-avril 1919. — *Enseignement de la technique de la laiterie.* — Un congrès de la laiterie réuni à Santiago a voté les conclusions ci-après qui intéressent directement l'instruction publique : deux écoles centrales de laiterie seront créées — les écoles rurales seront remplacées, dans des régions convenablement choisies, par des fermes-modèles où les enfants recevront avec une instruction primaire indispensable, les premiers éléments d'instruction pratique — quatre écoles normales spéciales seront créées pour préparer les maîtres de ces écoles primaires rurales.

El monitor de la educacion común, Buenos Aires, 31 décembre 1919. — *La nouvelle heure officielle.* — A partir du 1er janvier 1920, l'Argentine entre dans le système des fuseaux horaires ou de l'heure universelle. On sait que la terre est ainsi divisée en 24 fuseaux de quinze degrés chacun; dans chaque fuseau, on adopte uniformément l'heure du méridien qui passe en son milieu; le premier méridien passant par Greenwich, chacun des autres méridiens et par conséquent chacun des autres fuseaux est en retard ou en avance d'une heure exactement sur le fuseau qui précède ou qui suit. Avec cette réforme on en introduit à la même date du 1er janvier une autre : désormais les heures de la journée seront comptées non de un à douze, mais de zéro à vingt-quatre, soit de minuit à minuit. Ces réformes, déjà anciennes dans bon nombre de nos pays d'Europe, marquent un progrès de l'Amérique latine. La revue argentine compte à juste titre sur l'école pour les faire passer dans l'usage courant.

Henri Goy.

Revues Scandinaves.

Vor Ungdom. (Copenhague, Gyldendal.) *Avril 1919.* — La renommée de *Pestalozzi* se répandant par toute l'Europe, au début du XIXe siècle, le gouvernement danois, sur la proposition de la commission supérieure de l'enseignement, se décida, en 1803, à envoyer deux maîtres étudier son Institut. A leur retour, fut fondée sur son modèle, à Copenhague, une *école d'essai* sous la haute surveillance d'une commission spéciale dont faisait partie l'évêque Balle. Cette expérience donna lieu à d'intéressantes discussions : les uns étant favorables à la nouvelle méthode, beaucoup hostiles — d'aucuns, comme toujours, cherchant un moyen terme. *M. Joachim Larsen* nous donne ici, à ce sujet, le rapport qu'écrivit alors sur cette question le professeur de *Seminar*, C. L. Stroem, qui précisément était allé l'étudier en Suisse. D'abord surpris, puis sceptique, enfin convaincu, il expose la

méthode, toute objective; ses procédés, dont l'essentiel est de ne point aborder un nouveau sujet que l'enfant ne possède à fond celui qui a été précédemment traité. Méthode, donc, absolument solide et particulièrement propre à développer le bon sens et l'esprit pratique, qui, par conséquent, doit avoir la plus grande importance pour la formation du caractère, ce qui est, en somme, le véritable but de l'éducation. Certains objectent : que, précisément, par la prédominance qu'elle reconnaît au côté pratique des choses et de la vie, elle constitue une entrave et un obstacle non seulement au sentiment du beau, mais même au sentiment religieux. « Pour ma part, déclare Strœm, je ne vois pas comment l'éducation de la raison peut gêner l'épanouissement du cœur. C'est affaire au maître à concilier les deux, ainsi que le fait Pestalozzi lui-même dans son Institut. » Il convient qu'en ce qui concerne l'éducation esthétique, cette méthode est plutôt négative; mais, il s'en console en affirmant que le génie, quand génie il y a, arrive toujours à briser ses chaînes. Après avoir passé en revue d'autres critiques, moins importantes, Strœm résume ce qu'au fond il y a de nouveau dans cette méthode : qu'elle tend plus à développer les facultés d'observation et de raisonnement, qu'à inculquer des connaissances proprement dites; qu'elle y parvient de la façon la plus appropriée à la nature de l'enfant et qui a sur la formation de son caractère l'influence la plus heureuse.

Joh. S. Maurilzen nous donne la curieuse description de *l'École supérieure de Pasadena*, dans le sud de la Californie, au milieu de la contrée, dit-il, la plus paradisiaque qui se puisse imaginer. A cinq minutes de la ville, chaque matin, à pied, par tramway, en motocyclette, un millier d'élèves des deux sexes s'y donnent rendez-vous. Pour y être admis, il faut seulement avoir fait les huit années d'école élémentaire et avoir, sous la garantie des parents ou tuteurs, *promis de respecter l'école* par son zèle et sa bonne conduite. Chaque jour, l'entrée est contrôlée, comme peut l'être celle d'une grande usine. Dans les classes on fait de tout en une variété qui semblerait du pêle-mêle : l'institut technologique s'y trouve à côté de l'école ménagère et il y a des écoles d'horticulture, d'agriculture, de commerce; en même temps qu'on y enseigne les langues anciennes et les langues vivantes, l'histoire du passé et celle des temps modernes, on y fait de la chimie pratique, on teint des étoffes, on nettoie des vêtements. Ici une jeune fille dessine un modèle de rideau; là un grand garçonnet forge des métaux. De toute part s'entend le crépitement des machines à écrire. La cuisine est en pleine activité : tandis que ces élèves préparent les mets du déjeuner que l'on prendra tout à l'heure, d'autres font de la pâtisserie. Plus loin, elles se confectionnent leurs toilettes; ailleurs elles habillent une poupée, représentant un nourrisson. Puis, c'est le potager, et le verger, et la basse-cour où l'on est fier de vous montrer les meilleurs races du pays. Enfin, c'est le terrain de sports, où la jeunesse se livre aux jeux les plus divers, aux exercices physiques

les plus variés : n'ayons garde d'oublier la salle de réunion, avec sa scène, sa tribune, sa chaire. Inutile d'ajouter, pour qui connaît les Américains, que l'École supérieure de Pasadena, qui est tout l'embryon d'un monde très moderne, a sa revue mensuelle, rédigée, illustrée, publiée par les élèves eux-mêmes et portant en devise que : là on n'enseigne pas pour l'école, mais pour la vie et que, en toute volonté et conscience, on entend y réaliser quelque chose de plus que du verbiage.

Jœrgen Banke se demande, non sans raison, s'il suffit d'avoir enseigné la lecture aux enfants, si on ne leur apprend, en temps voulu, *comment se servir des livres.* D'abord d'un dictionnaire ou lexique quelconque. Combien de gens ne savent pas y trouver ce qu'ils y cherchent et combien sont incapables, par exemple, de se reconnaître dans un horaire ou un indicateur des chemins de fer. A un degré un peu plus élevé, il y a tous ceux qui lisent un livre sans le comprendre, qui le lisent des yeux seulement ou des lèvres, mais qui ne le pénètrent pas et qui, donc, n'en retiennent rien. Pour ceux-là, c'est de la lecture expliquée, qu'il faut — et qui est bien plus difficile, plus délicate surtout que d'aucuns le pensent. Enfin, il importe d'expliquer comment on complète une lecture faite par l'utilisation de documents ayant trait au même sujet. Quelques heures consacrées de temps en temps à un semblable entraînement ne seraient point du temps perdu.

Mai 1919. — Après le rapport de Strœm, M. Joachim Larsen nous donne celui de l'évêque Balle sur l'*essai d'une école à la Pestalozzi.* Non sans quelque ironie le prélat avoue qu'il n'a plus assez bonne mémoire pour avoir retenu toutes les formules et, les petits trucs — le mot n'est pas de lui, mais je crois bien qu'il rend exactement sa pensée — que, sans discontinuer, l'on s'y applique à enseigner aux enfants, sans jamais leur laisser le temps de la réflexion. Résultat : ils savent infailliblement, oui, mais à la condition qu'aucun mot ne leur échappe, sinon toute leur science s'écroule.... Peut-être est-il un peu prévenu contre cette méthode nouvelle. On doit l'en excuser, car il a passé sa vie à pratiquer la méthode opposée et qui consiste à faire réfléchir l'enfant, à l'amener à juger par lui-même : à ne rien lui faire apprendre par cœur, qu'il n'ait d'abord compris. Surtout et bien naturellement, l'évêque qu'il est ne saurait saisir comment par une méthode, pour ainsi dire, toute matérielle, on réussirait à faire comprendre les grandes idées religieuses ou tout simplement morales.

A la suite de ces deux rapports, l'un favorable, l'autre opposé, la commission, prudemment, décida qu'elle n'était pas en état de porter un jugement sur la méthode en question et l'école d'essai fut fermée.

Juin 1919. — Dans une conférence donnée à la Société de Pédagogie, M. A. Fossines examine les qualités qu'il convient d'exiger

d'*un nouveau livre de lecture pour les enfants danois*. Tout d'abord il importe que le ou les sujets en soient communs à *tous* les enfants danois et puissent être transmis par eux de génération à génération, du moins en leur essence fondamentale. Où trouver ces sujets? Dans la tradition et la poésie. La *tradition*, qui comprend, en premier lieu, les *contes*. Mais, dira-t-on, l'âge des contes et des féeries est passé depuis longtemps. Peut-être, dans la réalité. Sûrement pas dans l'esprit des enfants : songez à leurs jeux. Et dans notre âme à nous-mêmes, tout au fond, est-ce que jamais nous n'entendons l'écho de ce lointain, lointain passé? Parmi ces contes, il faut faire un choix. Prendre de préférence les plus répandus, ceux qui sont devenus comme le symbole de certaines grandes idées générales, communes à tous les peuples. Ensuite, viennent les *légendes*, les *fables* — même les *récits moraux*, qui ont, de nos jours, beaucoup perdu de leur ancienne popularité, mais dont un grand nombre conservent tout leur charme sur l'esprit des enfants; et, enfin et surtout les *récits historiques*, que l'on a le tort d'éliminer de l'enseignement pour les remplacer par du raisonnement et des considérations. La *poésie*, elle, fournit tout d'abord les *chansons populaires* en une variété qui s'adapte à tous les âges; puis, les plus belles productions des grands poètes nationaux, dûment choisies, et aussi des extraits des meilleurs prosateurs. Ce recueil, pour être vraiment goûté des enfants, devrait rester pour eux autant dire exclusivement un livre de lecture, de délassement intellectuel. L'utiliser pour des exercices trop arides pourrait avoir l'inconvénient de détourner de lui ceux à qui il doit s'adresser spécialement, les plus petits. La nécessité de recueils conçus dans le même esprit ne s'impose pas moins pour les plus grands.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXVI. N° 6 Juin.

REVUE
Pédagogique

Les Classes-promenades.

Les classes-promenades fonctionnent régulièrement en Haute-Marne depuis avril 1909. Encouragées, presque à leurs débuts, par une des plus hautes récompenses de l'Exposition Internationale de Bruxelles, elles ont subi l'épreuve du temps. La guerre ne les a pas interrompues; et « elles sont maintenant — suivant l'expression d'un de nos collaborateurs dans son dernier rapport annuel — définitivement entrées dans nos mœurs scolaires ». C'est sans doute ce caractère d'œuvre durable, autorisée par une pratique de onze années, qui a inspiré à la direction de cette revue le désir d'en voir exposer ici la conception et l'économie. Notons seulement, avant tout exposé, que la classe-promenade n'est qu'un instrument, qui vaut selon l'ouvrier qui l'applique. Ses résultats sont d'abord ceux de la bonne volonté, de la persévérance, de l'intelligence avisée, du travail personnel de nos maîtres, à qui nous sommes heureux de rendre un cordial hommage.

La classe-promenade est évidemment une classe de plein air. Elle peut d'ailleurs ne l'être qu'en partie, puisqu'elle peut avoir pour programme la visite de divers établissements industriels, commerciaux, agricoles, etc. Mais elle fait sortir l'enfant de l'école, et le met donc pour quelques heures dans de meilleures conditions d'hygiène. Disons cependant, pour éviter certaines confusions, que ce n'est pas le but hygiénique qui est spécialement visé. N'y eût-il plus d'école fermée, et toutes les classes se feraient-elles en plein air, que la classe-promenade garderait son rôle et son importance.

Son but propre est pédagogique. Elle emmène l'enfant dans la nature et la vie; elle veut ouvrir ses yeux, solliciter son observation et sa réflexion, lui faire découvrir les choses dans les vraies conditions de leur existence, les lui faire apprendre en même temps que leurs noms, les interroger, en elles-mêmes et dans leurs correspondances, dans un milieu précis, en vue de la perception de leurs rapports les plus simples : c'est un instrument d'éducation générale.

C'est aussi un instrument d'éducation pratique : l'enfant est initié à la réalité et aux conditions du milieu dont il fait partie, où il est vraisemblablement destiné à vivre. La classe-promenade le lui fait connaître, comprendre, et aimer. Elle l'oriente vers sa vie prochaine sur un coin bien défini du sol français. Elle est un des procédés les plus actifs de ce préapprentissage, pratique et moral, de la vie utile et noble, dans toutes les conditions, dont l'école conçoit de plus en plus qu'elle a la charge vis-à-vis de ses élèves.

La classe-promenade procède ainsi directement des Instructions de 1882 sur le but et la méthode de l'enseignement primaire. Les « connaissances limitées », que

l'école peut donner à ses élèves, doivent être, disent nos grands textes, « *choisies* de telle sorte que, non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent, et constituent vraiment une éducation. » Et cette éducation ne peut être acquise par un enseignement d'autorité dogmatique, mais par la sollicitation de toutes les facultés de l'élève et une judicieuse direction de leur activité : « Le maître part toujours de ce que les enfants savent.... En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite.... Il forme le jugement en amenant l'enfant à juger, l'esprit d'observation en faisant beaucoup observer, le raisonnement en aidant l'enfant à raisonner de lui-même et sans règles de logique.... »

Ne pouvons-nous dire, après cela, que la notion du *milieu* concentre la vertu de ces Instructions, et leur fait rendre leur plein effet? Ces connaissances *choisies* en vue de l'éducation humaine et pratique, où les chercher plus sûrement que dans chaque milieu, physique et social, où s'élève chaque école au centre du terroir et des métiers? Le choix est tout fait, et se présente, non pas comme une collection, formée à grand soin par un maître expert, et tout de même artificielle, mais comme un ensemble organisé, lentement élaboré par la nature et les hommes. N'est-ce pas achever l'éducation de l'enfant que de lui ménager cette révélation des rapports, de l'interdépendance des choses, de l'harmonie, de l'unité? — « Le maître part toujours de ce que les enfants savent ». — Mais ne savent-ils

pas déjà obscurément, de par leur hérédité, de par les premières impressions de la famille et du dehors, ne sont-ils pas déjà imprégnés des réalités de leur milieu? Il s'agit de les leur rendre conscientes. Mais quel gain si l'école commence leur éducation sur un terrain connu, au lieu de les dépayser!... Vous voulez que tout enseignement ait une base de choses concrètes. Mais pourquoi les limiter aux expériences en chambre close, et n'avoir d'autres témoins que les petits objets du musée scolaire? Le milieu, la nature et la vie, autour de l'école, ne sont-elles pas le musée scolaire inépuisable, que chaque saison renouvelle, qui ne montre pas les choses comme des échantillons morts, déracinés, hors nature, mais les présente dans leur réalité totale, sur leur habitat, sous leur ciel? La classe-promenade mène les enfants dans ce vivant musée; et c'est de là qu'ils rapporteront eux-mêmes les éléments du musée scolaire. Les objets, recueillis de leurs mains, garderont pour eux un peu de leur vie originelle : ils seront le souvenir concret, qui évoque. Sinon, vus d'abord sur les tablettes du musée, ils ne sont qu'une imagerie assez pauvre, donnant de la réalité une idée incomplète. La classe-promenade fait la reconnaissance, patiente, du milieu, où elle multiplie joyeusement les découvertes. Elle affirme la liaison de l'école et du pays.

C'est ce caractère enfin qui distingue la classe-promenade de la promenade scolaire, de l'excursion, que recommandent depuis longtemps nos programmes. Ils la recommandaient, ils ne l'imposaient pas. Ils l'indiquaient, comme un des procédés de l'enseignement concret; mais pas plus qu'ils ne la concentraient sur un objet déterminé d'études, ils n'en prévoyaient l'emploi régulier et méthodique. La connaissance du milieu, en vue de l'éducation générale et

de l'initiation pratique, réclame au contraire une investigation systématique, dont la régularité dit l'importance, et dont la continuité fait en partie la valeur. C'est pourquoi la classe-promenade est entrée, depuis le printemps de 1909, dans l'emploi du temps normal des écoles primaires de la Haute-Marne. Dirons-nous que nous n'avons pas cru être révolutionnaire, en faisant passer dans la pratique courante les prévisions des programmes officiels?

En voici la réglementation primitive :

1. Dans toutes les écoles primaires élémentaires, spéciales ou mixtes, des classes-promenades auront lieu les premier et troisième mercredis des mois suivants : avril, mai, juin, juillet, août, octobre. En cas de mauvais temps, elles seront reportées d'une semaine, à charge pour le maître d'en avertir son inspecteur primaire. Pendant la mauvaise saison, de courtes sorties pourront avoir lieu aux mêmes dates, si le temps le permet.

2. Les classes-promenades se feront en avril, mai, octobre, le soir, de une heure à quatre heures, — en juin, juillet, août, le matin, de sept ou huit heures à dix heures.

3. Dans les écoles à plusieurs classes, le directeur organisera les promenades, d'accord avec les adjoints. Les maîtres accompagneront toujours leurs classes respectives, suivant des itinéraires en général différents.

4. L'itinéraire sera toujours assez court, surtout dans les écoles à un seul maître, pour que les petits ne se fatiguent point; et les stationnements seront assez nombreux et assez longs pour que les explications puissent être données à loisir.

5. La promenade aura lieu en bon ordre : les élèves marcheront en rangs à l'intérieur de la localité, et, à l'extérieur, resteront groupés autour du maître, sans courses ni cris bruyants. Le caractère de la classe sera ainsi gardé, et tout danger d'accident sera écarté, la responsabilité des maîtres restant la même, ni plus, ni moins, dans cette classe que dans les autres.

6. Le plan succinct de chaque classe-promenade figurera au carnet de préparation.

7. La promenade fera, le vendredi matin, l'objet d'un compte rendu écrit, servant de composition française, qui figurera au cahier-journal et, par conséquent, un cahier de roulement. L'on pourra y joindre parfois le dessin libre d'une des choses ou d'un des sites observés.

On a vu que le paragraphe 5 traite brièvement de la question des accidents. Elle est en effet très simple. Le maître est en service commandé; sa responsabilité, dans la classe-promenade comme dans les autres, est donc déterminée et sauvegardée par la loi du 20 juillet 1889. Et d'autre part, il n'est pas contestable que cette loi s'applique à la classe-promenade comme aux autres, puisqu'elle n'est que la pratique réglementée de la promenade scolaire expressément prévue par les programmes officiels.

Voilà donc la classe-promenade établie, avec son horaire, sa préparation, sa discipline, ses justifications écrites. Nous ajouterons : avec son inspection, car sa fixation bimensuelle a été déterminée en partie pour la facilité du service de l'inspecteur primaire, qui doit pouvoir inscrire à son programme de tournées le contrôle, la critique, la direction d'une classe-promenade. L'autre raison est d'ordre pédagogique : nous croyons que la régularité dans la distribution du travail, qui n'exclut nullement la variété et la liberté dans le travail lui-même, n'est pas sans influence sur l'éducation. Il a été d'ailleurs entendu que, dans l'intervalle des classes-promenades, il peut se produire tel phénomène naturel, tel petit événement local, auquel il vaille la peine d'intéresser les élèves dans une courte sortie. Disons enfin que la « saison » des classes-promenades, délimitée un peu timidement peut-être à ses débuts, s'étend naturellement, du consentement unanime, dans les années propices. Elle englobe communément novembre; et cette année, la température favorable en a permis l'ouverture dès février.

Quelle est la matière d'une classe-promenade? Elle procède, avons-nous dit, à la reconnaissance systématique du milieu local. Mais cette reconnaissance a des guides : les

grandes lignes directrices des programmes eux-mêmes. Ainsi, comme l'indiquaient nos instructions initiales, la classe-promenade, ayant son programme à elle, décharge, tout en l'enrichissant, celui des autres classes. Elle amasse des impressions, des remarques, des jugements, des souvenirs, des « images » de tous les sens, où tous les enseignements iront puiser et se nourrir. Et tantôt elle prépare les leçons de la quinzaine, et tantôt les vérifie. Il est inutile d'entrer dans le détail et de montrer la place que peuvent tenir dans la classe-promenade l'histoire locale, la géographie, l'arithmétique et la géométrie élémentaire avec l'arpentage, l'agriculture et les sciences usuelles. Ajoutons que cette reconnaissance du milieu donne des vues qui le dépassent lui-même. L'histoire locale fait comprendre et retenir l'histoire de France. L'observation des accidents géographiques locaux suggère par analogie des réalités plus lointaines; l'étude de la localité devient comme le point de rayonnement d'une étude de plus en plus compréhensive. L'instituteur vient d'étudier, par exemple, le relief du sol local, il en a montré l'origine : plissement, affaissement, etc. Mais il indique ensuite, sur la carte de France, les régions qui ont la même origine; et, après ces « amorçages », il peut faire l'histoire du sol français. De même, quand il aura fait constater et comprendre à ses élèves, sur leur terrain, l'interdépendance des choses physiques et humaines, il pourra dérouler à leur imagination et à leur intelligence le panorama des régions françaises...

Quelle est maintenant, dans la classe-promenade, la distribution des matières? Elle est évidemment conditionnée d'un côté par les particularités locales, de l'autre par la saison. En ce sens, la classe-promenade est un régulateur des programmes eux-mêmes, en particulier des

sciences physiques et naturelles et de l'agriculture; elle met les choses en leur temps et à leur place, et protège les maîtres contre la distraction, par exemple, d'étudier les papillons en janvier. Mais, après ces grandes indications de la nature et du milieu, la composition de la classe-promenade varie suivant l'initiative des maîtres.

Beaucoup la conçoivent, à la figure des autres classes, comme un groupement d'exercices différents. En voici un exemple, à propos duquel nous pourrons entrevoir le rôle d'excitateur bienveillant de l'inspecteur. Nous transcrivons simplement en effet le bulletin d'inspection d'une classe-promenade.

« 1° *La préparation. Les préliminaires.* — Le maître a dressé très soigneusement et très intelligemment le programme de sa classe-promenade, de manière à en faire une véritable « classe ». Elle doit comporter : 1° une série d'exercices destinés plus spécialement à éduquer les sens; 2° une leçon de botanique; 3° une leçon d'arpentage; 4° une récréation avec jeux et rondes; et enfin, 5° une partie littéraire : lecture de l'*Alouette*, de Michelet.

« Avant le départ, on reconnaît l'itinéraire tracé au tableau noir. Il est très court d'ailleurs, et nous n'irons même pas à 500 mètres de l'école. M. D... est un des maîtres qui ont compris qu'il n'est pas nécessaire d'aller à 5 ou 6 kilomètres pour trouver des choses intéressantes.

« 2° *La classe-promenade.* — a) *Éducation des sens* (exercices spéciaux). On examine le ciel, la couleur, la forme des nuages, le temps qu'ils présagent; la direction du vent, sa force. On constate et on explique l'impression de froid produite par le vent sur la main mouillée. On s'exerce aussi à distinguer et à nommer les couleurs et les tons si variés des arbres, des feuilles, des cultures. — b) *Les arbres de la forêt.* Leçon vivante et pleine d'intérêt, dans laquelle le maître fait distinguer aux enfants les arbres de la forêt par l'examen de leurs troncs, de leurs feuilles, de leurs fruits. Il s'attache en même temps à enrichir et à préciser le vocabulaire des élèves (emploi de certains termes botaniques : lobe, foliole, grappe, etc., d'épithètes : rugueux, lisse, etc., etc. Il fait un constant appel à l'esprit d'observation, fait regarder, toucher, sentir, comparer. C'est un excellent interrogateur, très clair, très précis, très patient, qui oblige les enfants à réfléchir et à s'exprimer avec correction. — L'*imprévu* : examen de noix de galle, trouvées par un élève, auquel le maître

adresse un mot encourageant : « M... sait regarder, il trouve toujours quelque chose. » Il est vraiment curieux de voir les visages émerveillés des enfants (émerveillé n'est pas trop fort) devant les noix de galles ouvertes : l'une contenant une larve; une autre, un insecte parfait; une troisième, un insecte qui s'envole, sitôt la noix ouverte. Toute l'histoire des insectes et de leurs métamorphoses se présente aux élèves dans sa réalité vivante. — c). L'*arpentage*. On devait mesurer un arbre d'après son ombre. Mais le soleil s'est caché. Pendant que les petits cueillent un nombre donné de fleurs, les grands évaluent des distances, et contrôlent ces évaluations à l'aide de la chaîne d'arpenteur. Il faut voir comme M. D.... sait occuper tout son monde, donner un rôle à chacun, exciter l'émulation.

« L'orage qui menaçait interrompt, à mon grand regret, cette classe si intéressante et si vivante. Nous regagnons rapidement l'école, dont nous ne sommes guère éloignés.

« *Conclusion*. — Classe-promenade intéressante par son programme varié et bien composé, rendue vivante par l'activité du maître, par l'habileté avec laquelle il excite la curiosité des enfants et met en jeu leur esprit d'observation, par l'intérêt du dialogue engagé entre lui et les élèves. Je dois signaler enfin la façon parfaite dont la discipline a été maintenue. »

D'autres classes-promenades ont un but spécial, un centre d'intérêt qui les caractérise. Les unes sont, si l'on peut dire, historiques : elles mènent l'enfant à travers les vestiges du passé, ressuscitent les souvenirs, rendent une nouvelle jeunesse aux documents d'archives lus sur le terrain, relient la chaîne des générations. D'autres, et nombreuses, demandent à la géographie leur principale matière; d'autres, à la botanique, à l'agriculture. D'autres ont pour but l'intelligence d'une industrie, d'un métier local, et interrogent sur place l'artisan, qui explique fièrement son travail aux écoliers respectueux. D'autres sont d'observation esthétique, toujours sur un objet précis : on n'ira point, par exemple, observer le printemps, mais « le bois de Saint-Roch au printemps ».

Des maîtres articulent leurs leçons d'une classe-promenade à l'autre, et les conçoivent comme les différents chapitres d'un programme d'initiation. Cela est assez fréquent

dans les écoles rurales, où les travaux de la terre sont, non pas certes le sujet unique, mais le sujet central des classes-promenades, comme ils sont le centre autour duquel s'organise la vie réelle du pays.

Quelle que soit leur diversité, les classes promenades s'inspirent du même esprit et suivent la même méthode. Elles achèvent de se caractériser par quelques exercices, qui sont recommandés pour toutes. Ce sont d'abord des exercices d'éducation des sens :

1° En marche. — *Evaluation des distances. Par le pas* : — faire étalonner le pas à chaque élève. Au bout d'un certain nombre de pas, lui demander de calculer mentalement l'espace parcouru. Nombre de pas nécessaire à chacun pour parcourir un hectomètre, etc. — *Par l'œil* : — faire voir la hauteur d'une maison, d'un arbre, d'un homme, d'un cheval, etc., à des distances variables : 50, 100, 200 mètres, — puis faire évaluer, — vérifier au pas.

2° En station. *Éducation de l'œil.* — Devant un paysage, faire trouver les grandes lignes, discerner les couleurs, les nuances... (L'éducation de l'œil est très importante, non seulement pour l'organe lui-même, mais pour la sensibilité, l'imagination : comment faire goûter à un élève les beautés d'une page pittoresque, s'il n'a jamais regardé la nature?). — *Éducation de l'ouïe* : les sons, — deviner l'objet sonore, — l'origine, — les nuances du son : par exemple, bruit du vent dans les arbres, à travers les champs, du linge qui claque, etc... (Tel maître a fait élégamment et précisément trouver, par l'examen du pétiole, longueur et forme, la raison du bruissement spécial, de la « chanson » des feuilles du peuplier).

S'il était possible maintenant de condenser les princi-

pales impressions de la classe-promenade dans une page de bon français, vers ou prose, qui, lue sur le terrain, dans le paysage, achèverait de révéler aux enfants la nature et les œuvres humaines ! Les maîtres doivent s'ingénier à trouver de ces lectures appropriées, où ce n'est pas seulement le vocabulaire des enfants qui s'enrichit et leur imagination qui s'éveille, mais encore leur sens moral qui se fortifie et s'affine, quand ils voient le cadre et les gestes de leur vie de tous les jours retenir l'attention des artistes, qui en mettent en lumière la dignité et la beauté. Voici une liste de lectures, qui suit l'ordre des saisons : *Soir d'automne*, de Theuriet, — *Novembre*, de Lamartine, — *les Semailles dans la Beauce*, d'E. Zola, — *la Source*, *Premier sourire du printemps*, de Th. Gautier, — *Naissance d'un ruisseau*, d'E. Reclus, — *la Végétation au printemps*, de Michelet, — *l'Arbre*, de V. Hugo, — de Michelet encore, *l'Abeille*, et, de Hugo, *la Nature*, — *A travers Champs*, d'Anatole France, — *Juin*, de Leconte de Lisle, — et *le Tilleul*, de Theuriet. Un cahier de classes-promenades, que nous avons sous les yeux, donnerait aussi un choix intéressant. L'institutrice a trouvé, dans *les Rayons et les Ombres*, pour clore une recherche et une étude d'insectes, le joli morceau : *Spectacle rassurant* :

Tout est lumière, tout est joie.
L'araignée au pied diligent
Attache aux tulipes de soie
Ses rondes dentelles d'argent.
La frissonnante libellule
Mire les globes de ses yeux
Dans l'étang splendide où pullule
Tout un monde mystérieux....

Un poème d'Autran, un sonnet de Chantavoine, cadencés dont une halte propice, achèvent d'ennoblir le travail des

faneurs. Une étude de la route et des différentes voies de communication trouve elle aussi sa lecture, et charmante, dans *Filles et garçons* d'Anatole France. La dernière classe-promenade, toute récente, a eu pour objet central la visite d'un bateau-chaland : deux passages de *Sans famille* d'Hector Malot ont ponctué l'observation : l'un, la cabine de Rémy, l'autre : « Quel plaisir d'aller en bateau! » lu sur la berge du canal. Et une petite fille écrit dans son compte rendu : « Ah! quelle jolie lecture! C'était absolument la description de ce que nous avions sous les yeux. Les arbres se miraient dans l'eau, mais à l'envers. Plus loin, c'était le ciel, et tout ce qui entourait le canal se reflétait ainsi. » Il arrive même parfois de délicieuses rencontres, qui sont, dirait-on, la récompense spontanée de la nature et de la vie à ceux qui vont à elles. C'est un maître qui m'a conté ceci : il avait dirigé sa classe-promenade vers une courbe sauvage, où il avait dessein de « montrer » à ses élèves une description de Theuriet.... Toute la classe est dans le sentier qui s'enfonce sous la voûte ombreuse du bois, quand, soudain, vibre comme une flèche de cristal, puis un trille fuse et s'égrène. Un geste silencieux arrête les enfants : le rossignol! Et alors, l'aventure exquise! le maître se rappelle que, dans le livre qu'il a en poche, il y a une page où le romancier-poète s'est appliqué à traduire le chant mélodieux; et, les petits garçons et les petites filles groupés autour de lui, lentement, à mi-voix, il lit, tandis que dans le bois qui se recueille, le rossignol chante, chante, « expliquant » à mesure la page délicieuse....

Toute classe-promenade enfin donne lieu à un compte rendu écrit : exercice de vocabulaire, réponse à un questionnaire pour les petits, rédaction française pour les

grands, où sont fixés, dès le vendredi matin, les souvenirs des leçons vivantes du mercredi. Nous n'avons pas besoin d'insister : c'est là que se vérifie le progrès de l'éducation intellectuelle, qui se manifeste par la précision, la clarté, la franchise, et même la couleur du langage.

Les exercices de rappel de la classe-promenade ne sont d'ailleurs pas limités à ce compte rendu écrit. C'est le seul qu'impose le règlement, mais le maître a toute initiative pour les multiplier. Par exemple, cette visite du bateau-chaland sur le canal a donné lieu, en plus de la rédaction, à trois exercices : à la dictée de la page d'Hector Malot, qui avait tant intéressé les fillettes, à des problèmes sur le transport par eau d'un chargement de bois de Chaumont à Nancy, avec des données (tonnage, valeur du stère de bois sur le port, durée et coût du chargement, durée du trajet, etc.), prises soigneusement sur place, — à un dessin, portant, avec la silhouette du bateau, les noms des parties caractéristiques, tels qu'on les a recueillis de la bouche du batelier et de l'affrêteur, et notés sur le carnet de route. La classe-promenade peut ainsi devenir, à force d'ingéniosité et d'expérience, le centre d'intérêt de la quinzaine scolaire.

On a pu se rendre compte qu'elle demande aux maîtres beaucoup de travail. Elle ne peut être sérieuse et bonne sans une préparation précise, et suppose, chaque fois, une *reconnaissance* préalable de l'itinéraire et du terrain, avec la prévision des haltes, et des sujets d'étude correspondant à chacune d'elles. Mais surtout elle impose aux maîtres de reviser leurs anciennes connaissances, de les repenser en fonction de la réalité, de s'assurer qu'ils possèdent effectivement les choses, et non seulement des mots et des signes. Et parfois la classe-promenade a été une

épreuve salutaire, qui a mis en garde contre la science verbale, inculquée d'autorité. Elle a servi le progrès des maîtres autant que celui des élèves; elle a stimulé leur observation et leur réflexion propres; elle a rajeuni ou maintenu plus vif en eux le sens du travail personnel. Elle les a d'ailleurs récompensés, en les intéressant de plus en plus profondément à une œuvre, qui réclamait au plus haut point leur initiative, qui est *leur* œuvre; — elle les a attachés, eux aussi, au pays qu'ils rendaient intelligible à leurs enfants.

Il n'en reste pas moins que cette étude directe d'un milieu, composé, si simple apparaît-il, d'éléments multiples, est une tâche délicate, pour laquelle les maîtres ont besoin de secours. La classe-promenade sera d'autant plus fructueuse, que le maître sera plus documenté; la reconnaissance sera d'autant plus précise et complète qu'il sera plus familiarisé avec les modes d'investigation et saura les chemins de la découverte. C'est ainsi que nous avons été amenés, nos collaborateurs et nous, à poursuivre d'année en année la particularisation des programmes de l'école primaire. Tour à tour, les conférences pédagogiques ont travaillé à leur adaptation. Ceux des sciences usuelles ont été, dès 1910, établis par cantons. Ceux de géographie ont donné, pour l'étude raisonnée de la localité et de la région, des groupes de sujets, des chefs d'observation, qui sont des thèmes tout faits de classes-promenades. En même temps, l'archiviste départemental publiait à notre bulletin des « Notes sur l'historiographie haut-marnaise », professées d'abord à l'École normale, qui sont un catalogue complet des sources de notre histoire régionale, suivies d'un « plan de monographie communale », de nature à orienter les recherches et les observations. Puis, c'était le directeur des services agricoles qui nous

donnait des « Eléments de pratique agricole haut-marnaise », riches elles aussi en suggestions d'observations et d'expériences.... Ainsi la tâche devient plus facile, et la classe-promenade assure de plus en plus ses méthodes et ses procédés.

Il est à peine besoin d'indiquer que l'École normale et l'école annexe se préoccupent de préparer et d'entraîner les futurs maîtres et maîtresses à la pratique et à la direction des classes-promenades. Cette préparation doit être partie importante de leur formation professionnelle.

On nous a fait parfois cette objection que la classe-promenade n'était point partout praticable, et l'on nous a demandé comment nous la concevions pour les grandes agglomérations urbaines. Nous reconnaissons que la classe-promenade ne peut se développer à l'aise et donner ses résultats complets que dans les localités rurales et dans les bourgs et villes de petite et moyenne importance, où la circulation et les stationnements sont aisés, d'où l'on peut sortir facilement pour trouver une nature plus libre. Mais il s'agit déjà de l'immense majorité des communes françaises, et, pour les autres, il ne faut pas exagérer les difficultés. Ne mène-t-on pas, dans les plus grandes villes, les élèves de nos internats en promenade? Pourquoi une classe-promenade, préparée, avec un itinéraire bien reconnu, par les boulevards, les places, les quais, les ports..., serait-elle plus malaisée? Ce n'est pas une innovation que les visites de musées, d'églises, de monuments publics, d'établissements industriels : Il suffirait de les disposer, suivant peut-être des vues plus méthodiques. Quelle étude intéressante et suggestive que celle de l'organisme d'une cité moderne!... Un parc, un square, — que l'on pourrait, s'il était nécessaire, réserver à certaines heures aux écoliers —, ne devrait-il pas être le but de fréquentes classes-prome-

nades? Ne se prêterait-il pas, comme les champs, à des observations multiples? Ne caractérise-t-il pas aussi un milieu urbain? N'a-t-il pas son rôle dans l'hygiène, l'esthétique, la morale, des grandes collectivités?... Il nous semble que l'importance de la classe-promenade, comme instrument d'éducation générale et de préparation à la vie, vaut qu'on s'ingénie à la pratiquer, en l'adaptant aux lieux et circonstances.

Et nous voudrions simplement indiquer, en terminant, son rôle d'éducation morale. Ne constitue-t-elle pas, éminemment, une leçon de respect du travail? N'inculque-t-elle pas à l'enfant la notion de sa dignité? Et non pas seulement du travail en soi, du travail théorique, si l'on peut dire. Ce sont les métiers de son pays, ceux de ses père et mère, où il leur succèdera lui-même, que la classe-promenade élève, aux yeux de l'enfant, au rang d'objets réguliers d'étude. Il prend ainsi conscience, en le comprenant sous tous ses aspects, sans en excepter l'esthétique, de la valeur du travail, en fonction duquel s'organisera sa vie. Il l'aime, il s'y attache d'intelligence et de cœur, au lieu d'y être rivé.

Et, de cette vie pleine et forte, la classe-promenade contribue encore à lui donner la règle essentielle. Fondée toute sur l'observation et l'interrogation des réalités, qu'est-elle qu'un entraînement méthodique à la vérité, recherche et pratique? Elle donne à l'enfant l'habitude et le besoin du fait et de la preuve. Dans l'unité de la personne humaine, cette habitude et ce besoin se transposent nécessairement de l'intelligence à la conscience. La règle intellectuelle devient règle de conduite. La classe-promenade ambitionnerait de faire passer, pour sa part, dans la vie profonde de l'enfant, la formule de l'éducation démocratique : travail et vérité.

EDMOND BLANGUERNON.

Les Variantes dans les formules de physique.

Vaut-il mieux dire : « Belle marquise, vos beaux yeux... » ou : « D'amour mourir, belle marquise... »? La question de M. Jourdain peut se transposer de l'art du madrigal à l'étude des Sciences et particulièrement à l'étude de la physique. — Là aussi on trouve des phrases, de jolies phrases, énoncés des lois en langage ordinaire ou sous forme d'expressions algébriques. Nos leçons les transforment, les retournent de diverses manières ; nos élèves les apprennent, les enregistrent dans leur mémoire, texte et variantes, avec une égale avidité : « Le maître l'a dit » « c'est dans le Cours ». — Je loue cette sagesse disciplinée, mais je préfère un esprit de libre critique qui, retrouvant une idée connue sous une forme modifiée, s'étonne de cette répétition et cherche à l'éviter en choisissant après commentaires la rédaction *ne varietur*.

Un exemple fixera les idées.

A l'examen du professorat (EN. EPS.), un candidat donne à la loi de Mariotte les *deux* expressions connues :

(1) $$\frac{P}{P'} = \frac{V}{V'}$$

(2) $$PV = P'V' = \text{constante.}$$

Demandons-lui de comparer ces deux variantes (elles ont le même sens) et de choisir entre elles. Surpris par la question, notre candidat, en général, hésite. Pourtant, il reconnaît que la formule (1) plus encombrante, empiète sur la ligne qui précède et sur celle qui suit. La formule (2) tenant moins de place, est préférable au point de vue de l'écriture et de la typographie. C'est déjà un premier avantage.

En second lieu, le candidat ayant déjà enseigné, se souvient que les élèves pour écrire et appliquer la première formule se trompent quelquefois en plaçant V′ en dénominateur. Donc la formule (2) plus nette, est préférable au point de vue pédagogique.

Poussons-nous cette discussion jusqu'au détail (le souci professionnel nous y invite), nous arrivons à l'emploi du tableau à trois colonnes et à deux lignes :

	VOLUMES	PRESSIONS	PRODUIT CONSTANT
1er état du gaz, 1re figure. 1er membre de l'équation.	V	P	PV =
			. . . . .
2e état du gaz, 2e figure. 2e membre de l'équation.	V′	P′	P′V′ =

La 1re ligne se rapporte au 1er état du gaz, représenté par une 1re figure et nous donne le 1er membre de l'équation. En cherchant pour chaque cas étudié, les éléments qui permettent de l'écrire, on laisse complètement de côté tout ce qui se rapporte au 2e état du gaz. De cette manière, les difficultés nettement séparées en deux groupes, ne se présentent que successivement. Les réflexions sont guidées, les écritures se disposent en ordre sans peine, et l'équation finale s'écrit comme d'elle-même en égalant les expressions de la dernière colonne [1].

Ainsi pédagogiquement la formule (2) offre des avantages qui se développent par ces dispositions en tableau constituant un procédé (commode) en même temps qu'une méthode (ordonnée).

Notre commentaire, notre « lecture expliquée » de ce texte à deux formules, consolidant ainsi la seconde qui nous suffit et nous contente, comment se fait-il que la première ne soit pas encore déracinée et précipitée dans l'oubli ?

1. Le procédé se révèle aussi efficace et très simple dans le cas d'un mélange de gaz, même avec des températures diverses, pour l'expression $\Sigma \frac{PV}{1 + \alpha t} = \text{Constante}$.

C'est d'abord qu'elle est attachée directement à l'énoncé le plus usité de la loi : «... ce volume d'un gaz varie en *raison inverse* de la pression qu'il supporte ». Il semble bien en effet que l'écriture algébrique sous forme de proportion (égalité de deux rapports), en soit la traduction immédiate.

Oui. Remarquons toutefois que, si on le veut bien, la formule $PV = C^{te}$ traduit aussi bien, sinon mieux, l'idée d'une raison inverse. Doubler un facteur P et réduire l'autre facteur V à sa moitié, c'est maintenir au produit des deux, PV, sa valeur constante (Il serait bon, en mathématiques, de mieux consacrer le droit qu'on a d'écrire une proportion sous la forme $ab = cd$, ceci soit dit en passant).

Continuons. La formule (1) que menace notre discussion, tient encore en raison de son ancienneté. C'est une « survivance » dirait un naturaliste. — On croyait autrefois à l'existence primitive et indépendante des lois (on disait : les lois déterminent les faits). Au surplus, on croyait à leur simplicité. Dès lors, pour nous en tenir au cas examiné, on raisonnait ainsi, plus ou moins explicitement : « la pression doublant, il faut d'après la loi, que le volume diminue et qu'il diminue d'une manière simple. Ne serait-ce pas que ce volume sera réduit à sa moitié? Voyons ce que répond l'expérience. Vérifie-t-elle la loi? »

Donc, au point de vue du texte, et je dirai presque au point de vue grammatical, $\frac{P}{P'}$ n'est pas une expression compliquée ; c'est une *locution numérale*. Pour un physicien du XVIIe siècle, c'est un nombre, un nombre simple, 2 ou 3. Et alors, lue dans cet esprit la formule (1) apparaît avec ce sens remarquablement simple : $\frac{1}{2}$ est l'inverse de 2.

Telle est la raison qui donna naissance à cette formule; et depuis, la force de l'habitude lui conserve un reste d'existence, car l'habitude est restée si la raison a disparu.

La raison a disparu, ce n'est pas assez dire. Une raison tout opposée s'impose à nous. Les faits n'ont pas à vérifier la loi : ils l'établissent. La loi ne détermine pas les faits : elle les exprime. Quand on expérimente, on ignore la loi, ou pour parler avec plus de justesse, *cette loi n'existe pas encore*. L'expérimentateur

fait des mesures et les nombres trouvés, il les inscrit dans un tableau PV. Après quoi il regarde les résultats obtenus et cherche à les rapprocher en quelque manière. Et s'il réussit à mettre en évidence quelque relation, il l'énonce en disant : Remarque, ou en disant : Règle (C'est ce mot Remarque, Règle, qu'on a remplacé plus noblement par le mot Loi). La loi est la phrase par laquelle l'expérimentateur résume le tableau numérique qu'il a établi.

Il résulte de là que si avec l'ancienne conception de la loi, deux lignes suffisaient pour la vérifier, avec cette nouvelle conception, un grand nombre de lignes deviennent nécessaires pour établir ce tableau numérique qui seul a une existence propre et une importance directe. Remarques, Règles, Lois n'ont aucune valeur si ce n'est en raison de leur conformité avec ce tableau d'expériences.

En conséquence pour l'étude d'un gaz comprimé, la forme la plus satisfaisante de la loi est $PV = C^{te}$, car elle manifeste l'insuffisance de deux cas correspondant aux deux membres d'une équation limitée, elle manifeste la nécessité d'envisager un nombre illimité d'états successifs correspondant à l'expression plus générale et indéfinie $PV = \ldots = \ldots = \ldots C^{te}$.

Voilà dans l'ordre philosophique, avec toutes ses conséquences utiles à la formation de l'esprit, une bonne raison de préférer la formule (2). J'ajoute immédiatement dans le même ordre d'idées, une nouvelle raison de cette préférence. — Avant d'aborder l'étude des gaz soumis à des pressions variables, nous remarquons justement qu'il faut opérer sur une masse gazeuse invariable. Physiquement, on agit sur une masse *constante*. Algébriquement, on doit donc trouver une expression *constante* celle qui donne la masse du gaz :

$$1{,}293 \frac{V}{1} \frac{P}{760} \frac{1}{1 + \alpha t} d = M.$$

Voilà cette expression constante, qui reste telle après la suppression des nombres 1,293 et 760. Comme il s'agit d'un gaz déterminé, d est aussi un nombre, supprimons-le de même. Si enfin la température se maintient invariable, le facteur $1 + \alpha t$ peut

disparaître pour la même raison. Ainsi, dans les conditions supposées, l'expression écrite plus haut se réduit à $PV = C^{te}$.

L'énoncé complet sera donc : pour une masse *constante*, d'un *même* gaz maintenu à température *invariable*, la pression P variant, le volume V varie de telle sorte que le produit PV ne change pas. — Sous cette forme, la loi de Mariotte signifie que le gaz étant bien emprisonné, rien ne s'en échappe, rien ne s'y ajoute.

Arrêtons ici notre « explication de texte ». — Elle est un peu longue, j'en conviens ; non sans utilité, je l'espère. Elle s'égare en zigzag sur différentes routes. Tel est d'ailleurs le danger des explications de texte. Tout étant dans tout, comme dit une plaisanterie courante, on peut parler de tout à propos de rien et le texte n'est souvent qu'un prétexte.

Cette remarque n'est pas seulement une excuse personnelle ; je voudrais lui donner la forme d'un conseil. S'il arrive qu'un professeur veuille de cette étude garder quelques observations à l'usage de ses élèves, il agira prudemment en les donnant non pas en bloc et d'un coup, mais à l'occasion, l'une aujourd'hui, l'autre demain. Par contre il pourra les répéter et les compléter par de nouvelles vues en divers chapitres de son enseignement.

JULES GAL.

Sur la
Question d'Arithmétique théorique
à l'examen écrit du brevet élémentaire.

Le but de cet article[1] est double : 1° préciser les raisons d'être d'une épreuve d'arithmétique théorique à l'examen du brevet élémentaire, et, par voie de conséquence, déterminer les conditions auxquelles elle doit satisfaire; 2° rechercher si les programmes officiels et les sujets proposés aux candidats remplissent ces conditions.

L'utilité d'une telle étude découle immédiatement des constatations suivantes :

a) Le brevet élémentaire est le titre de capacité requis pour enseigner dans les écoles primaires publiques ou privées;

b) Le concours d'admission à l'école normale n'est plus distinct de l'examen du brevet élémentaire;

c) La composition d'arithmétique est, à l'écrit, la seule épreuve scientifique;

d) Les commissions d'examen sont unanimes à regretter que la plupart des solutions fournies par les candidats soient d'une désolante médiocrité.

*
* *

L'épreuve écrite d'arithmétique théorique a pour objet d'établir :

1° Que les aspirants possèdent les connaissances indispen-

---

1. Dans notre étude, nous n'avons en vue que la préparation des futurs instituteurs et institutrices; nous ne tenons pas compte de l'engouement que manifestent de nombreuses jeunes filles pour la possession d'un diplôme qu'elles n'ont pas l'intention d'utiliser.

sables pour donner convenablement l'enseignement dont ils seront chargés;

2° Qu'ils savent discerner le vrai du faux, distinguer ce qui est évident de ce qui a besoin d'être prouvé, et conduire correctement un raisonnement;

3° Qu'ils peuvent trouver les conséquences (au moins immédiates) de la proposition qu'ils viennent de démontrer, et appliquer leurs connaissances à la résolution de questions pratiques.

Ajoutons que l'épreuve d'arithmétique doit permettre de procéder à un classement judicieux des candidats à l'école normale.

*
* *

Le choix des questions d'arithmétique est réglementé par la loi organique :

Art. 119 du décret organique du 18 janvier 1887 : « Les épreuves écrites et orales du brevet élémentaire ne dépasseront en aucun cas le niveau moyen des programmes du cours supérieur des écoles primaires ».

Art. 146 de l'arrêté du 18 janvier 1887, modifié par l'arrêté du 5 août 1915 : « Solution raisonnée de deux problèmes portant sur l'arithmétique et le système métrique ».

Voici le programme d'arithmétique du cours supérieur :

Révision, avec développement, d'une part pour la théorie et le raisonnement, d'autre part pour la recherche des procédés rapides soit de calcul mental soit de calcul écrit :

Nombres premiers. Caractères de divisibilité les plus importants. Principe de la décomposition d'un nombre en ses facteurs premiers. Plus grand commun diviseur.

Méthode de réduction à l'unité appliquée à la résolution des problèmes d'intérêt, d'escompte, de partage, de moyennes, etc.

Système métrique, application à la mesure des volumes et à leurs rapports avec les poids.

Premières notions de comptabilité.

Ce texte donne lieu à des remarques assez nombreuses :

a) Que faut-il entendre exactement par « développement pour la théorie et le raisonnement? »

b) Si l'on se borne « au principe de la décomposition d'un

nombre en ses facteurs premiers », peut-on exiger que les candidats sachent, de façon convenable, traiter la question suivante :

Condition nécessaire et suffisante pour qu'un nombre entier, décomposé en facteurs premiers, soit carré parfait? (Académie de Paris, 1918.)

c) Le programme ne fait aucune mention des fractions irréductibles[1]. Il ne s'agit pas, probablement, d'un oubli, parce qu'on peut compter les élèves à qui il sera vraiment utile de savoir réduire une fraction à sa plus simple expression, ou de réduire plusieurs fractions au plus petit dénominateur commun, ou, à plus forte raison, de connaître les propriétés des fractions irréductibles. Mais alors pourquoi demander aux aspirants de *trouver deux fractions équivalentes à* $\frac{17}{5}$ *et à* $\frac{3}{11}$ *et telles que la somme de leurs numérateurs soit égale à la somme de leurs dénominateurs* (Poitiers, 1916);

Ou de choisir les nombres m et n à ajouter respectivement au numérateur et au dénominateur de la fraction $\frac{15}{24}$ *pour obtenir une fraction équivalente?* (Rennes, 1918.)

d) Le programme est également muet sur la question du plus petit multiple commun à plusieurs nombres. Admettons cette fois que seul est en cause un oubli du rédacteur. S'ensuit-il qu'on puisse poser la question suivante :

Trouver deux nombres dont le p. g. c. d. est 20 *et le p. p. m. c.* 420. *Ce problème admet-il plusieurs solutions?* (Paris, 1919.)

Cette question suppose la connaissance d'un des théorèmes les plus difficiles de l'arithmétique élémentaire.

e) Le manque de précision dans la rédaction du programme est la seule explication plausible du fait que les *mêmes* questions sont parfois données au brevet élémentaire et au brevet supérieur.

1. *Démontrer que le carré d'un nombre impair est un multiple de* 8 *augmenté de l'unité* (B. E. Aix, 1916; B. S. Paris, 1919).

2. *On veut construire une couverture de* 2 *m.* 10 *de long et* 1 *m.* 80 *de large à l'aide de carrés d'étoffe dont le côté doit être*

1. Néanmoins, un très grand nombre de questions proposées dans les divers centres sont des applications des propriétés des fractions irréductibles.

inférieur à 20 *centimètres et supérieur à* 8 *centimètres. De combien de manières peut-on résoudre le problème? Combien faudra-t-il de carrés d'étoffe dans chaque cas?* (B. S. Toulouse, aspirantes, 1912; B. E. Académie de Paris, aspirantes, 1917.)

Il est aisé maintenant de comprendre et la faiblesse des compositions fournies par les candidats et le cruel embarras dans lequel se trouvent les examinateurs chargés de les apprécier.

Nous croyons superflu d'insister davantage : il est indispensable, pour le bien de tous, pour les progrès et la valeur de l'enseignement de l'arithmétique principalement, de remédier à l'état de choses actuel et de fixer d'une manière plus précise le programme du brevet élémentaire.

Il est bien entendu qu'il ne s'agit pas d'interpréter de façon étroite l'art. 119 du décret organique et de prétendre que les questions posées doivent être identiques à celles que résolvent les élèves du cours supérieur; il reste que, selon la volonté des rédacteurs des instructions officielles, l'enseignement mathématique sera aussi *intuitif* et *réel* que possible, sans qu'il soit aucunement question d'en supprimer l'armature logique, réduite toutefois à l'essentiel; mais candidats et examinateurs devront être pénétrés de quelques idées fondamentales telles que celles-ci :

Si la somme des connaissances exigées est restreinte, l'esprit dans lequel l'enseignement en est donné et reçu est déterminé par le souci primordial de former des maîtres dominant leur tâche, instruits des difficultés qu'ils rencontreront, initiés aux moyens de les vaincre;

Il ne suffit pas que les candidats aient appris des démonstrations rigoureusement conduites, rédigées avec précision, il faut encore qu'ils se rendent compte de l'enchaînement des propositions, qu'ils sachent « démonter » en quelque sorte un raisonnement pour découvrir les définitions, axiomes, théorèmes, données de l'hypothèse sur lesquels le raisonnement s'appuie;

Il est acceptable qu'ils ignorent certaines démonstrations, mais il est nécessaire qu'ils puissent préciser ce qu'ils admettent comme vrai et ce qu'ils démontrent.

*
* *

Le programme suivant nous paraît suffisant.

a) Étude détaillée (sans développements théoriques) de la numération des nombres entiers et décimaux et de ses applications immédiates au calcul. Valeur approchée à 10^n ou à $\frac{1}{10^n}$ près d'un nombre entier ou décimal. Idée d'un système de base autre que 10.

b) Définitions, théories et règles des opérations *écrites* suivantes : addition, soustraction, multiplication des nombres entiers. Définitions et règles de la division des nombres entiers et de l'extraction de la racine carrée d'un nombre entier. Relations fondamentales de la division des nombres entiers.

c) Définitions, théories et règles des opérations sur les fractions ordinaires : simplification, réduction au même dénominateur, addition, comparaison, soustraction, multiplication, division.

d) Définitions, théories et règles des opérations sur les nombres décimaux : addition, soustraction, multiplication, division exacte. Définitions et règles de la division approchée à 1 près ou à $\frac{1}{10^n}$ près des nombres décimaux et de l'extraction de la racine carrée à $\frac{1}{10^n}$ près d'un nombre entier ou décimal. Valeur du reste.

e) Opérations sur les nombres complexes.

f) Propriétés des sommes, des différences, des produits et des quotients exacts. Simplifications de calcul.

g) Calcul mental.

h) Caractères de divisibilité par 2, 3, 4, 5, 9, 25. Preuves par 9 de la multiplication, de la division et de l'extraction d'une racine carrée.

i) Système métrique. Pourquoi le système métrique est-il décimal ?

j) Problèmes sur les quatre opérations fondamentales et la

racine carrée. Problèmes de partage, de tant pour cent, d'intérêt simple, d'escompte commercial, de mélanges et d'alliages.

k) Transformation des égalités; résolution des équations numériques et des problèmes numériques du 1er degré à une ou à deux inconnues.

On pourrait peut-être ajouter les *règles* de la décomposition d'un nombre en facteurs premiers et de la détermination du p. g. c. d. et du p. p. m. c. de plusieurs nombres décomposés en facteurs premiers. Mais nous avouons ne trouver à cette addition aucune nécessité véritable.

Il va sans dire que le programme précédent n'est qu'une simple énumération de matières et n'impose pas aux maîtres un ordre déterminé.

*
* *

Le titre de l'épreuve implique évidemment qu'elle ne saurait consister uniquement dans l'application d'une règle, mais qu'elle comportera toujours un raisonnement, soit purement abstrait, soit fondé sur la considération de figures géométriques.

Jusqu'en 1915, on se bornait le plus souvent à demander aux candidats l'explication raisonnée d'une règle ou la démonstration d'un théorème du cours.

On a reproché — avec raison — à cette manière de faire de ne susciter en somme qu'un effort de mémoire sans aucune valeur probante, de favoriser par suite la tendance de nombreux élèves à ne voir, dans les démonstrations, que des textes à apprendre par cœur et non une gymnastique des facultés rationnelles et de dispenser nos futurs instituteurs de l'obligation d'établir qu'ils ont tiré, pour la formation de leur esprit, un bénéfice réel d'un enseignement mathématique même restreint. On a donc décidé que désormais l'épreuve consisterait en un problème exigeant l'application raisonnée des connaissances théoriques inscrites au programme.

Il semble que la réforme aurait pu, sans inconvénient, être moins radicale [1] et s'inspirer de celle qui a consisté à compléter

1. Beaucoup de maîtres et de candidats en ont conclu — à tort évidemment — à la suppression de toute théorie arithmétique.

l'épreuve d'orthographe par des questions de vocabulaire, de grammaire ou d'analyse.

Nous pensons qu'il doit être possible de proposer des sujets tels que ceux-ci :

1. *Justifier la règle de multiplication de* 758 *par* 3. *Le raisonnement suppose-t-il que le multiplicateur est entier? qu'il n'a qu'un chiffre? Pourquoi?*

2. *Énoncer le caractère de divisibilité par* 4. *Démontrer. Quelle est la raison de la simplicité de ce caractère? Pourquoi n'en est-il pas de même pour le diviseur* 6, *par exemple? Qu'arriverait-il pour les diviseurs* 4 *et* 6 *si l'on adoptait le système de numération à base douze?*

3. *Quel changement subit la fraction* $\frac{8}{12}$ *si on ajoute* 10 *à chacun de ses termes? Justifier. Où intervient dans votre raisonnement l'hypothèse que vous ajoutez le même nombre aux deux termes? La conclusion dépend-elle du choix des nombres*, 8, 12, 10? *Pourquoi?*

Sans doute, réciter une démonstration ne témoigne pas de la formation logique de l'esprit; mais connaître assez à fond le mécanisme de cette démonstration pour être capable de montrer clairement le fonctionnement de ses divers rouages présente certainement autant d'intérêt que savoir trouver « les diviseurs de 420 », ou « les groupes de deux nombres ayant pour p. g. c. d. 20 et pour p. p. m. c. 420 », ou encore « expliquer la recherche du nombre des coupons de $\frac{5}{8}$ du mètre qu'on peut faire avec une pièce d'étoffe de 30 m. ».

Nous acceptons cependant volontiers le principe de la réforme de 1915. Mais sa mise en pratique laisse à désirer. Parfois, les problèmes sont faciles, trop faciles même; c'est le cas du précédent et de celui-ci :

Le quotient de deux nombres est 4, *le reste est* 15; *la somme du dividende, du diviseur, du quotient et du reste est* 124. *Trouver le dividende et le diviseur* (B. E. et E. N. Hérault, 1918.)

Souvent, ils sont trop difficiles : c'est le défaut des six premiers et des suivants :

Trouver un nombre de deux chiffres qui soit égal au double produit des valeurs de ses chiffres. (Nord, 1917.)

Trouver un nombre de quatre chiffres qui soit carré parfait et tel que si on augmente de 1 *la valeur de chacun des chiffres on obtienne un autre nombre carré parfait.* (E. N. Tours, 1916.)

Trop simples ou trop difficiles, de tels sujets ne permettent guère un classement sérieux des candidats à l'École normale.

Enfin, la rédaction de beaucoup d'énoncés manque de précision :

1er Exemple : *Quels sont les diviseurs communs aux deux termes de la fraction* $\frac{90}{240}$? *Réduire cette fraction à sa plus simple expression. Trouver le nombre décimal qui lui est égal.* (B. E. et E. N. aspirantes. Académie de Paris, 1919.)

Il est évident que, dans la pensée de l'auteur de la question, chaque opération devait être raisonnée. En fait, la grande majorité des aspirantes s'est contentée de faire les calculs demandés, sans aucun raisonnement justificatif.

2e Exemple : *Que devient le produit de deux nombres quand on diminue le plus grand et qu'on augmente le plus petit du même nombre?* (Suit une application) (1918.)

De nombreux candidats se bornent à répondre après calcul ; le produit $a \times b$ devient $a \times b - b \times n + a \times n - n^2$. Quelques-uns ajoutent : le produit est augmenté de $a \times n$ et diminué de $b \times n + n^2$. Un ou deux, au plus, cherchent à préciser le sens et la valeur de la variation du produit dans les divers cas possibles. Aussi la presque totalité traite l'application proposée comme une question nouvelle, sans tenir le moindre compte de la première partie.

Il arrive que le choix des données numériques est peu judicieux ou qu'elles sont inutilement surabondantes.

Exemple : *En divisant un nombre entier par* 15, *on obtient* 7 *comme quotient et* 8 *pour reste. Que deviendra le quotient si l'on multiplie le dividende seul par* 6? (Suit une question corrélative.)

Sans appuyer plus qu'il ne convient sur les particularités des nombres donnés (6, 7, 8, $15 = 8 + 7$), on peut remarquer qu'il est inutile d'indiquer la valeur du quotient puisqu'elle n'intervient pas dans le raisonnement; plusieurs candidats l'utilisent cependant pour calculer le premier dividende, le second, le nou-

veau quotient et répondre : « le quotient devient 45; ou bien : le quotient devient 6 fois plus grand plus 3 ».

Enfin, il convient — surtout pour le concours d'admission à l'école normale — que la question comprenne plusieurs parties de difficulté croissante. Par exemple, le n° 7 pourrait être complété ainsi :

Résoudre la même question, connaissant seulement le quotient 4 *et le total* 124. *Sans modifier le quotient* 4 *et le reste* 15, *pourrait-on remplacer le total* 124 *par un autre nombre arbitrairement choisi? Pourquoi?*

L'idéal serait d'ajouter à une question d'ordre théorique des applications immédiates se rapportant au commerce, à l'industrie, aux arts, ainsi que le recommandent les instructions officielles concernant les écoles normales (instructions qui prohibent les questions d'ordre spéculatif).

Mais on se heurte à une difficulté sérieuse : de tels sujets, pour être clairement compris, exigeraient souvent des connaissances techniques qu'on ne peut demander aux candidats, ou, à tout le moins, elles obligeraient à développer outre mesure les énoncés pour y insérer les renseignements indispensables.

*
* *

Résumons-nous : il est loin de notre pensée de proposer un abaissement du niveau de l'épreuve d'arithmétique théorique au brevet élémentaire; nous cherchons à améliorer son rendement. Fixer un programme très précis, nettement distinct de celui du brevet supérieur, c'est permettre d'exiger des aspirants des connaissances mieux assises et plus sûrement acquises. Choisir les sujets dans les limites strictes de ce programme, les énoncer clairement pour écarter toute équivoque ou toute interprétation trop étroite, c'est donner le droit de demander aux candidats des raisonnements rigoureux et complets. Poser plusieurs questions de difficulté bien graduée, c'est aider à un classement plus sûr des aspirants à l'école normale. Les bons élèves, les examinateurs, l'école normale ne peuvent que gagner à ce que de telles mesures soient prises.

A. Vareil,
Professeur d'école normale.

L'Inspection primaire en France.

Situation actuelle; réformes désirables.

Après avoir esquissé le rapide historique de l'inspection primaire, envisagée pour ainsi dire du dehors, au cours de son évolution de trois quarts de siècle, il reste à l'examiner en elle-même, à dégager les principes dont elle s'inspire pour remplir sa triple tâche : de direction, de contrôle et administrative ; puis à indiquer les améliorations propres à lui faire rendre son plein effet; enfin à essayer de prévoir l'orientation et le caractère qu'elle aura demain.

I. — La direction pédagogique.

La conception de l'inspection primaire a varié depuis 1835. Alors comme aujourd'hui l'action pédagogique impliquait la double idée de contrôle et de direction. Mais, à l'origine, celle-ci semblait accessoire : la surveillance passait au premier plan. Le terme même d'*inspecteur*, — celui qui regarde, qui observe, qui s'enquiert, — était significatif. Seulement les mots vivent et se transforment. Celui d'inspecteur n'a pas échappé à cette loi; il a pris peu à peu un sens plus en harmonie avec la manière de comprendre la fonction elle-même. L'idée de direction et de conseil y tient une place plus large : l'inspecteur contrôle et surveille, mais surtout il conseille, stimule et dirige.

L'esprit dans lequel s'exerce la direction a suivi les fluctuations du principe d'autorité. Affaiblie par le sentiment de plus en plus vif de la dignité personnelle et par le progrès des idées

d'égalité et de liberté, l'autorité ne s'impose plus d'elle-même, mais en raison de son utilité sociale, et on est d'autant mieux disposé à l'accepter qu'on en reconnaît mieux la nécessité.

L'action directrice s'exerce par la visite des classes, les circulaires, les conférences pédagogiques. Ce dernier moyen est celui auquel on attribue en général la plus grande portée.

Certes, il est bon que, de temps à autre, la pensée soit ramenée du train-train habituel à des préoccupations d'un ordre plus élevé. Dans des réunions de personnes attachées à la même besogne, l'échange des idées, la discussion des méthodes, la confrontation des procédés donnent des indications utiles et provoquent une excitation féconde des esprits. Mais, trop souvent, l'inspecteur, qui devrait seulement diriger la discussion, se voit obligé de parler seul, et le but est en partie manqué.

Il ne faut donc pas s'exagérer l'efficacité de la conférence comme moyen de perfectionnement professionnel. L'inspection des classes et les entretiens qui suivent, les circulaires que l'on lit à tête reposée, les conseils individuels donnés dans des conversations particulières sont au moins aussi profitables que la conférence à grand apparat.

De quelque manière que s'exerce la direction, il faut savoir la doser : précise et impérative avec les indécis, elle fait confiance aux hommes d'expérience et de caractère, chez qui elle évite de tuer l'esprit d'initiative. C'est une question de mesure.

II. — Le contrôle.

Les directions données, il est indispensable de se rendre compte de la manière dont elles ont été comprises et des résultats obtenus. Un contrôle s'impose donc. Il sert de vérification et aussi de stimulant. Peu d'hommes, en effet, possèdent la pleine maîtrise de soi, et la seule conscience est rarement capable de faire accomplir tout le devoir.

On ne saurait nier, dit le Dr Toulouse, que « l'activité professionnelle, comme tout phénomène de vie, a besoin d'excitants continus pour demeurer correcte.... L'homme a à lutter contre lui-même, que la paresse, les fléchissements de la conduite personnelle inclinent toujours vers le moindre effort. Livré à lui-

même, le meilleur échappe rarement à cette dégradation de son énergie, et sa besogne, sans excitant continu, devient de moins en moins active et féconde. Or, l'excitant le plus puissant de son action est le contrôle. Il faut se savoir contrôlé dans son travail pour que l'on soit enclin à donner toujours ce qu'on peut... »[1].

Dans la pratique, le contrôle s'exerce parallèlement à la direction. Il est plus facilement supporté lorsqu'il ne revêt pas une forme policière. Pourtant, doit-il être réduit à une pure formalité, et faut-il, comme certains le demandent, pousser la crainte d'être désagréable jusqu'à prévenir celui que l'on doit contrôler?

S'il est mauvais de chercher constamment à surprendre ceux que l'on a mission de surveiller, il ne l'est pas moins d'ignorer, de parti pris, leurs défaillances. Au surplus, il faut que le contrôle relève l'actif aussi bien que le passif, qu'il mette en lumière l'homme tout entier pour réprimer ses faiblesses et récompenser ses mérites, et qu'il s'exerce dans un esprit de bienveillance.

Cette bienveillance ne doit pas dégénérer en faiblesse. Fermer les yeux sur des manquements graves, c'est s'en faire le complice; c'est aussi aller contre l'intérêt des maîtres, qu'une indulgence mal comprise aveugle et empêche de se corriger à temps, tandis que la crainte salutaire d'un contrôle inopiné tend leurs facultés et constitue pour eux un facteur de progrès moral.

Ne nous le dissimulons pas : le contrôle a un côté déplaisant, peu propre à nous faire aimer. Mais c'est une des parties essentielles de nos fonctions ; tout en atténuant ce qui peut blesser ou déprimer, efforçons-nous de lui laisser toute son efficacité.

Le contrôle est facile en ce qui concerne l'organisation scolaire, puisque les programmes d'études, l'emploi du temps, le système disciplinaire ont été l'objet de prescriptions officielles que l'inspecteur est chargé de faire appliquer. L'instituteur n'est pas plus libre de tenir ces règles pour non avenues que son chef ne l'est de fermer les yeux sur les infractions dont elles sont l'objet. Le devoir est le même pour tous deux.

Plus difficile et plus délicate est l'appréciation des résultats. S'ils sont insuffisants, un rappel à l'activité soutenue et à

1. *Manuel général* du 8 mai 1909.

l'emploi des procédés recommandés est nécessaire. Au contraire, si tout marche à souhait, pourquoi ne pas le constater avec bonne grâce, au lieu d'épiloguer sur le choix des moyens? Le succès est un excellent critérium.

Est-il besoin d'insister sur les qualités de prudence, de mesure, de réflexion et de tact nécessaires dans nos fonctions? « ...Il faut savoir écouter et savoir interroger.... Il faut surtout, par delà ce qu'on aperçoit aujourd'hui, deviner ce qui s'est fait hier et prévoir ce qui en restera plus tard.... L'entretien qui suit n'est pas moins délicat. Savoir louer, trouver l'expression qui sera acceptée et fidèle, le mot qui relève, le conseil qui éclaire; accueillir les espérances légitimes sans encourager les autres; bref, gouverner ses impressions et sa parole pour les retenir dans la mesure et la vérité : la tâche est difficile....[1] »

III. — Les sanctions. — Le Conseil des inspecteurs.

Il est banal de constater que, comme les autres hommes, les instituteurs sont inégalement doués et qu'ils diffèrent surtout par la volonté et par l'art de tirer parti de leurs dons. La justice distributive et l'intérêt général veulent que l'on marque sa satisfaction aux uns afin qu'ils redoublent d'efforts et son mécontentement aux autres pour les amener à se ressaisir et à s'amender.

De là des sanctions, qui comportent des punitions allant de la réprimande à la révocation, et des récompenses variées : mentions et médailles, promotions au choix et postes avantageux, distinctions et récompenses honorifiques.

Un fort courant existe sinon contre les punitions, du moins en faveur de leur atténuation, et contre les récompenses ou plus exactement pour leur extension automatique à la presque unanimité des maîtres. On tend de la sorte à un nivellement par en bas, désastreux pour l'activité et le progrès.

Ce serait une lourde faute que de supprimer ou même d'affaibir les sanctions. Mais il s'agit de les choisir avec discernement et

1. *Discours prononcé par M. Bompard*, inspecteur général, à l'inauguration du buste de M. André Dupuy (*Bulletin administratif* du 9 novembre 1907).

de les faire accepter. Bien des décisions taxées d'injustice ou des choix considérés comme des passe-droits faute d'en connaître les raisons, seront appréciés plus sainement si l'opinion du personnel est éclairée par ses délégués ou ses représentants.

Le Conseil des inspecteurs peut beaucoup aussi à cet égard. Le décret du 18 janvier 1887 prescrit de demander à chaque inspecteur son avis sur les affaires à traiter. Mais il y a loin de l'avis isolé à la délibération concertée. Le premier, si étudié soit-il, risque de ne reposer que sur des données incomplètes; la seconde, au contraire, par l'échange de renseignements, ainsi que par la discussion qui s'établit, conduit à une connaissance plus exacte de la réalité.

Le Conseil des inspecteurs fonctionne à peu près partout, et, en fait, c'est lui qui attribue les promotions, les récompenses et les distinctions. En ce qui concerne les mouvements du personnel, on ne lui demande que « d'éclairer aussi exactement que possible l'inspecteur d'Académie sur les intérêts, les besoins et les mérites comparatifs des instituteurs ». Légalement, tout se borne là. Les renseignements reçus, l'inspecteur d'Académie conserve son entière liberté d'action, le Conseil des inspecteurs étant simplement consultatif.

Par la force même des choses, il deviendra délibératif. Réduit à ses propres membres sous la présidence de leur chef ou complété par les représentants des instituteurs, il formera un bloc solide, dont les décisions auront une force incontestable.

Objectera-t-on que l'inspecteur d'Académie doit être pleinement libre, parce que responsable? Notons que, jusqu'ici, cette responsabilité a été surtout théorique. Au lieu de peser sur un seul homme, elle s'étendrait à un groupe, dont chaque membre pourrait, d'ailleurs, être appelé à justifier son attitude. Dans ce groupe, la prépondérance appartiendra au chef digne de ce nom. Il faudrait qu'il fût bien maladroit ou sa cause bien mauvaise, pour qu'un Conseil composé de ses subordonnés fît échouer ses projets. En réalité, presque toujours les solutions adoptées seront les siennes.

Elles le seront parce qu'il se sentira obligé, pour obtenir l'adhésion du Conseil, de ne présenter que des propositions bien étudiées, étayées de solides raisons, établies d'après des règles

connues, et aussi parce que la mise en commun des lumières de tous et le débat libre ne peuvent que faire prévaloir les solutions de bon sens et d'équité.

Les décisions prises lieront l'inspecteur d'Académie ; elles ne seront modifiées que par une nouvelle délibération du Conseil. Ainsi, les maîtres y gagneront en sécurité et auront des garanties d'une justice plus stricte, tandis que sera augmentée l'autorité des inspecteurs primaires, associés d'une manière plus efficace au gouvernement de l'enseignement public.

IV. — Attributions administratives.

Il est difficile d'établir une démarcation rigoureuse entre les attributions pédagogiques et les attributions administratives.

La création des écoles et des emplois, les propositions relatives à la vie professionnelle des maîtres; le fonctionnement des Commissions scolaires, des Caisses des écoles et des délégations cantonales; les examens du certificat d'études primaires, les conférences pédagogiques et les œuvres annexes ou complémentaires de l'école découlent du rôle scolaire de l'Inspecteur.

Est-il surprenant qu'il fasse partie des Commissions des divers brevets, certificats ou diplômes, ou même qu'il soit chargé de la surveillance de quelques examens d'un degré supérieur? Auxiliaire direct de l'inspecteur d'Académie, il est qualifié pour veiller à l'application des règlements, à la régularité des opérations des jurys et défendre l'intérêt général contre les assauts des intérêts particuliers.

A la rigueur, on pourrait considérer comme ayant un caractère purement administratif les statistiques, les rapports variés dont on le charge, certaines enquêtes relatives aux personnes étrangères à l'enseignement (postulants aux distinctions honorifiques, candidats aux bourses des lycées et collèges, veuves d'instituteurs sollicitant des secours, etc.). Mais ces affaires sont-elles vraiment sans aucun lien avec l'école, et à quel autre fonctionnaire les confier ?

On a parlé, il est vrai, de la création d'un contrôle administratif spécial. A Paris, un personnel rattaché à la préfecture de la Seine est chargé de tout ce qui concerne la construction et

l'entretien des écoles, le mobilier et le matériel, l'éclairage et le chauffage, les bibliothèques scolaires, les cantines, les caisses des écoles, les boursiers des écoles primaires supérieures, le contrôle des études surveillées, les affaires contentieuses relatives aux indemnités de résidence et de logement, etc. Quelques grandes villes possèdent une organisation analogue. Mais il est difficile de l'étendre aux départements dépourvus de grosses agglomérations.

La grande majorité des inspecteurs primaires conservera donc ces tâches accessoires, qui exigent des aptitudes très variées et font d'eux tour à tour des pédagogues, des hygiénistes, des jurisconsultes et des architectes. Toutefois, ils viseront à se débarrasser des besognes stériles, telles que la délivrance des demandes de demi-tarif; à obtenir la diminution du nombre des rapports écrits, la simplification des statistiques, dont ils ne fourniraient qu'un exemplaire, les copies jugées nécessaires incombant aux bureaux de l'inspection académique. Faire passer par les mains des inspecteurs la plupart des papiers envoyés aux maîtres (mandats de traitement, cadres pour statistique, dossiers d'inscription aux examens, etc.), serait abusif. Par contre, ils tiendront à ce que les avis de nomination, de changement, de congé, de secours, de récompenses ou distinctions honorifiques, d'admission à la retraite, en un mot toutes les communications importantes soient transmises par leur intermédiaire, comme aussi les décisions intervenues au sujet d'affaires qu'ils auront traitées. Il y a donc une discrimination à opérer entre le travail purement machinal et celui qui concerne le fond même du service : dans notre intérêt même, n'hésitons pas à accepter et au besoin à revendiquer celui-ci.

Au surplus, la question change de face selon la manière de comprendre le rôle de l'inspecteur primaire.

V. — Simple visiteur des écoles ou chef de service?

L'inspecteur primaire relève de plusieurs autorités : le Ministre, le recteur, les inspecteurs généraux et l'inspecteur d'Académie.

Le ministre le pourvoit de son titre, le nomme, le déplace ou

le révoque, sur la proposition du directeur de l'enseignement primaire. Chargé, en ce qui concerne l'enseignement, de l'application des programmes et l'amélioration des méthodes, le recteur a ainsi l'occasion d'entrer en rapport avec l'inspecteur primaire.

Chaque année, un inspecteur général visite avec celui-ci les écoles primaires supérieures et parfois une ou deux écoles élémentaires, examine quelques bulletins d'inspections, quelques rapports sur des affaires administratives et, après un entretien avec l'inspecteur d'Académie, achève de se faire sur l'inspecteur primaire une opinion qu'il portera au Comité des recteurs et des inspecteurs généraux.

L'inspecteur d'Académie est donc notre véritable chef. Certains préféreraient que ce fût le recteur, comme au début de l'institution. Le petit nombre des inspecteurs primaires permettait alors aux recteurs de s'occuper de ce service naissant. Mais les attributions du recteur, développées dans le sens du mouvement décentralisateur et régionaliste, deviennent chaque jour plus étendues. Force est donc de confier la direction de l'enseignement primaire à un chef départemental.

La subordination de l'inspecteur primaire peut se comprendre de plusieurs façons. Pourquoi, par exemple, ne pas décider que tous ceux du département résideront au chef-lieu, d'où l'inspecteur d'Académie les enverra successivement dans les divers cantons? Ils seraient chargés de l'inspection des classes, des examens, des conférences, des enquêtes; tous les deux ans, ils changeraient de tournées. Voyant à l'œuvre tous les maîtres du département (à condition d'y rester en moyenne une dizaine d'années), ils seraient en mesure de donner sur eux leur avis en connaissance de cause. Quant à leur besogne d'écritures, elle se bornerait aux rapports d'inspection ou d'enquête; l'inspection académique s'occuperait de tout le reste. Double avantage.

Le projet est séduisant au premier abord. Les inspecteurs y trouveraient leur profit au point de vue des agréments de la résidence [1] et des facilités pour l'éducation de leurs enfants. Il y

1. Pas tous, d'ailleurs; car on voit mal l'intérêt qu'aurait l'inspecteur de Reims à aller à Châlons; celui du Havre à Rouen, celui de Brest à Quimper ou celui de Toulon à Draguignan. En outre, du fait de la rési-

aurait entre eux des relations plus suivies, dont bénéficieraient surtout les débutants, parfois fort embarrassés à l'aube de leur nouvelle carrière.

Par contre, leur action sur des maîtres qu'ils ne visiteraient que pendant une courte période risquerait d'être faible. Les instituteurs s'attacheraient peu à des chefs qu'ils seraient certains de ne voir qu'une ou deux fois. Ils aiment trouver facilement accès auprès d'eux. Beaucoup, ne pouvant aller les voir au chef-lieu, s'enliseraient dans la routine et l'indifférence.

En outre, l'influence que, après quelques années, l'inspecteur primaire acquiert sur les maires, les délégués cantonaux, les dirigeants des patronages et des amicales ainsi que sur les amis de l'école, serait bien amoindrie si, au lieu d'un hôte à demeure, il n'était qu'un voyageur de passage. Et si, pour les œuvres annexes de l'école, — Mutualité, petites A, Bibliothèques, Patronages, Sociétés de tempérance —, tout se bornait à centraliser des statistiques à l'inspection académique, on ne tarderait pas à assister à leur décadence. Dans l'ensemble, le service pâtirait [1].

Il paraît donc préférable de maintenir le régime actuel, qui tend de plus en plus à faire de l'inspecteur primaire un chef de service. Sans doute, la subordination à l'inspecteur d'Académie reste étroite sur un certain nombre de points (propositions à établir, avis à donner, affaires à étudier, décisions à faire exécuter); mais sa liberté est à peu près complète pour régler l'organisation pédagogique des écoles, approuver l'emploi du temps des classes, dresser procès-verbal des contraventions constatées dans les écoles privées, autoriser des dérogations aux règles relatives à l'admission des enfants dans les écoles, agir pour le mieux dans les Comités de patronage et dans les Commissions scolaires de sa circonscription, dont il fait partie de droit.

---

dence au chef-lieu, les dépenses et les fatigues seraient fortement accrues lorsqu'il s'agirait de se rendre dans les postes les plus éloignés.

1. Si des difficultés s'opposent à ce que tous les inspecteurs résident au chef-lieu, il ne s'ensuit pas que le maintien de tous au centre de leur circonscription soit un dogme intangible. Des exceptions seraient justifiées lorsque la distribution des moyens de transport rend l'accès au chef-lieu du département plus facile qu'au centre de la circonscription, et que l'intérêt du service se trouve ainsi d'accord avec celui des maîtres et de leur chef immédiat.

Comme on le voit, il est autre chose qu'un agent d'information et d'exécution. Son droit d'initiative est reconnu. Dans les écoles primaires, le Conseil des maîtres jouit d'une certaine initiative, sous réserve de l'intervention de l'inspecteur primaire; de même, celui-ci, dans sa sphère, doit avoir une assez grande liberté d'action, sous le contrôle de l'inspecteur d'Académie, devant qui il peut être fait appel de ses décisions. Cette conception de la hiérarchie administrative, rendue plus active et plus responsable à ses divers échelons, est en définitive la plus démocratique et la plus conforme à l'intérêt général. Nous devons souhaiter qu'elle se développe dans cette voie, afin qu'au lieu d'être de simples visiteurs d'écoles, nous devenions de véritables chefs de service[1].

VI. — L'inspecteur primaire et l'inspecteur d'Académie.

Des rapports presque quotidiens s'établissent entre l'inspecteur d'Académie et les inspecteurs primaires. Nul ne les connaît mieux que lui, qui les juge non d'après quelques détails, mais d'après leur besogne entière, c'est-à-dire sur des milliers d'actes. Son appréciation est d'un poids décisif auprès de l'autorité supérieure. Elle peut entraver ou favoriser leur avancement, comme leurs relations personnelles sont de nature à empoisonner leur vie, ou, au contraire, à faciliter l'accomplissement allègre de leur mission.

Ce dernier cas est le plus fréquent, car la même évolution

1. « Il existe deux conceptions de la hiérarchie administrative, dit M. Veber. Dans l'une, les échelons inférieurs n'ont qu'à informer les échelons supérieurs, à recevoir leurs instructions, à les transmettre ou à les exécuter : il n'y a d'initiative et de décision qu'au sommet; partout ailleurs, on ne trouve que des organes d'information, de transmission et d'exécution. Dans l'autre, les divers échelons sont superposés comme le sont, dans l'ordre judiciaire, les différents tribunaux : les échelons inférieurs ont le droit de décider, au moins en certaines matières, mais leur décision est susceptible d'appel devant les degrés supérieurs. *C'est cette conception plus libérale que l'Administration de l'enseignement primaire s'efforce de réaliser*; elle a pour effet de décongestionner le centre et de laisser plus de liberté, plus de vie dans l'organisme ».

(Extrait du *Rapport* de M. Veber *sur l'Instruction publique*, présenté à la Commission du Budget de 1919.)

dans les rapports s'est produite entre inspecteurs d'Académie et inspecteurs primaires qu'entre ceux-ci et les instituteurs. Les distances se sont rapprochées. De la dépendance de jadis, on est arrivé par degrés à une collaboration qui doit devenir de plus en plus étroite.

Assurément c'est à l'inspecteur d'Académie à donner l'impulsion et à assurer l'unité de direction. Il est certain, cependant, que ses ordres, quoique tombant de haut, ne seront exécutés que dans la mesure où les inspecteurs primaires y tiendront la main. Le personnel est plein de déférence pour le grand chef, mais il le sait trop occupé pour se rendre compte par le détail de ce que fait chaque maître, tandis que le supérieur immédiat vit à leurs côtés, et ils ont un intérêt trop évident à le satisfaire. Tout ce qui accroît son influence ne peut que faciliter son action sur les autorités locales et sur le personnel, pour le plus grand bien de l'enseignement.

D'autre part, l'autorité acquise par l'inspecteur primaire ne saurait amoindrir le prestige de son chef. Si tout va pour le mieux, le mérite en remontera plus encore à celui qui a la haute direction qu'à son subordonné, — même aux yeux de ceux qui savent que, en réalité, par ses avis, ses enquêtes, ses rapports et ses propositions, l'action de l'inspecteur primaire est à la base de la plupart des décisions prises.

Si l'inspecteur d'Académie, mal inspiré, laisse entendre que lui seul décide, que l'avis de son subordonné ne compte pas, qu'il ne l'a même pas consulté, il peut en retirer un relief apparent. Son attitude n'en est pas moins maladroite. On lui sait gré, il est vrai, des faveurs qu'il accorde; mais en revanche les mécontents et les déçus s'en prennent à lui seul. Son intérêt bien entendu exige qu'il ne fasse qu'un bloc avec ses collaborateurs. Il ne suffit pas que cela soit; il faut que cela paraisse et qu'on ne l'ignore pas.

Dans quelle posture, par exemple, se trouve l'inspecteur primaire qui apprend par le journal ou par des étrangers les changements opérés dans sa circonscription! Et combien il est diminué si l'inspecteur d'Académie correspond directement avec les instituteurs, les appelant à son cabinet pour régler les affaires en tête-à-tête sans même l'en informer, où lorsqu'il laisse à son

secrétaire le soin de trancher les multiples questions de détail dont est faite la vie administrative!

Ne sort-il pas de son rôle qui, sauf exceptions, devrait être celui d'un tribunal d'appel, lorsqu'il lui enlève la solution des affaires de minime importance sous le prétexte de le cantonner dans l'inspection des classes? Certes, c'est bien là sa fonction primordiale, mais elle sera remplie avec plus de succès si on le sait associé à toutes les mesures intéressant le personnel.

VII. — Situation morale de l'inspecteur primaire.

L'inspecteur primaire détient une partie de la puissance publique. Il faut qu'il puisse remplir ses fonctions en complète indépendance et en toute sécurité. Aussi, la loi le protège contre ce qui serait susceptible d'amoindrir son autorité ou de gêner son action. A l'occasion, il peut invoquer le texte suivant : « L'outrage fait par paroles, gestes ou menaces à tout citoyen chargé d'un ministère de service public ou à l'occasion de ses fonctions, sera puni d'un emprisonnement de six jours à un mois et d'une amende de seize à deux cents francs ou de l'une de ces deux peines seulement[1] ».

De même, en vertu des lois des 16-24 août 1790 et 16 fructidor an III (2 sept. 1795), interdisant de citer devant les tribunaux les administrateurs à raison de leurs fonctions, les juges civils ou correctionnels n'ont pas à connaître des actes que les inspecteurs primaires ont accomplis dans l'exercice de leurs fonctions ou qui se rattachent à ces fonctions.

Un inspecteur ne peut donc être traduit en justice pour diffamation par un père dont il aurait réprimandé l'enfant en classe, non plus que par un instituteur à qui il aurait adressé une remontrance un peu sévère. Sauf pour les délits de droit commun, il n'est responsable que devant ses chefs.

L'autorité morale de l'inspecteur est en rapport surtout avec l'objet de sa mission. On le voit en toutes saisons parcourir les communes de son ressort, où sa venue suscite l'appréhension et l'émoi du petit peuple des écoliers et, par contre-coup, la curio-

1. Article 224 du Code pénal, modifié par la loi du 13 mai 1863.

sité des familles, qui se rendent vaguement compte des intérêts dont il a la charge. Elles savent qu'il est l'homme de l'école et témoignent une instinctive déférence à celui dont toute l'activité est mise au service de l'instruction populaire.

Pour conserver cette autorité, il doit se tenir au courant des doctrines et des méthodes d'enseignement ainsi que de la jurisprudence scolaire et ne pas rester étranger au mouvement littéraire, philosophique et social contemporain. Il devient ainsi plus efficacement le conseiller et le collaborateur des maîtres et un véritable impulseur pédagogique.

VIII. — Améliorations désirables.

D'abord, les conditions de recrutement. Le corps des inspecteurs primaires aurait plus d'unité et gagnerait en considération si on exigeait de tous ceux qui veulent y entrer le professorat des écoles normales ou un titre équivalent, à condition de donner toutes facilités, y compris des bourses, pour acquérir ce diplôme. Ces facilités devraient s'étendre à la préparation du certificat d'aptitude à l'inspection. Les Universités sont tout indiquées pour préparer les futurs inspecteurs.

La forme de l'examen qui ouvre les portes de l'inspection a vieilli. Quelques modifications le rendraient plus probant, tout en restreignant la part du hasard.

Aux épreuves écrites actuelles (pédagogie et administration), il conviendrait d'ajouter une épreuve à option (lettres, sciences, droit), afin d'augmenter les garanties d'un savoir solide et d'une bonne culture. On pourrait aussi, pour l'épreuve de législation, mettre à la disposition des candidats les textes des lois et règlements; ils seraient ainsi dans les conditions où ils se trouveront plus tard, lorsqu'ils auront à traiter une affaire, et le jury se rendrait mieux compte de leur aptitude à étudier et à *rapporter* une question d'administration. L'épreuve pratique pourrait comporter, en dehors de la visite d'une classe, suivie d'un compte rendu oral, une leçon faite dans une école élémentaire; on aurait un élément d'appréciation de plus.

Pourquoi, en outre, ne pas tenir compte, jusqu'à concurrence

d'un nombre de points à déterminer, des titres présentés par les candidats.

Il serait bon de fixer une limite d'âge, quarante ans, par exemple, au delà de laquelle on ne serait plus autorisé à concourir, et d'élever à trente ans, pour tous les candidats, l'âge requis pour se présenter à l'examen. Il est rare que, à vingt-cinq ans, on possède, avec les notions techniques indispensables, l'habitude de la réflexion, la mesure et le sérieux nécessaires à un chef.

Avant la première nomination, un stage rétribué de trois mois à l'inspection académique serait de la plus grande utilité. Que de tâtonnements il épargnerait!

A plusieurs reprises, des directions sur la façon de comprendre l'inspection ont été données; mais elles sont éparses et parfois contradictoires. Une instruction détaillée et précise, qui éclairerait sans enchaîner, permettrait, au début de la carrière, de marcher à pas plus assurés. Ce ne serait pas un credo immuable et elle n'exclurait pas les idées que l'on acquiert à la longue par la lecture, la réflexion et l'expérience.

Il conviendrait de remanier les circonscriptions d'inspection, d'étendue si inégale que parfois le travail varie, des unes aux autres, du simple au triple. Pour des raisons que l'on devine, on a fait coïncider ces circonscriptions avec les arrondissements; la réforme administrative, en abolissant les sous-préfectures, rendrait possible cette équitable péréquation[1].

On pourrait mieux utiliser les tournées d'inspection. Est-il indispensable de voir chaque année tous les maîtres, jeunes ou vieux, bons ou médiocres, débutants ou à la veille de la retraite, ou, du moins, pourquoi exiger que nous laissions chaque fois un bulletin écrit?

---

1. Il serait bon d'énumérer les imprimés ou papiers constituant les Archives de l'Inspection primaire et d'indiquer les formalités de prise en charge.

Des articles de bureau (bulletins d'inspection, lettres de convocation pour les membres des commissions d'examen du C. E. P. et du C. A. P., imprimés pour les états statistiques, etc.) sont fournis aux inspecteurs primaires. Pour se conformer à l'esprit du décret du 22 août 1854 et à l'article 40 de la loi des finances du 30 juillet 1913, il faudrait obtenir que le Département fournît également les papiers à lettres, bandes et enveloppes nécessités par le service.

Le temps serait plus raisonnablement employé à visiter deux ou même trois fois dans l'année des stagiaires inexpérimentés ou les maîtres désirant une promotion au choix ou un avancement; on espacerait d'autant les rapports concernant ceux dont la réputation est établie ou qui sont sur le point de se retirer. Il y aurait même intérêt à autoriser parfois des tournées rapides, sans obligation de rédiger un rapport détaillé.

Une circulaire ministérielle rappelant l'obligation de toujours suivre la voie hiérarchique et prescrivant de ne statuer sur une affaire qu'après avis écrit de l'inspecteur primaire, ne serait pas inutile. Elle devrait stipuler aussi que le Conseil des inspecteurs sera réuni non seulement pour les mutations du personnel et les distinctions ou récompenses à lui accorder, mais pour toutes les mesures générales relatives à l'organisation pédagogique des écoles et aux œuvres postscolaires.

Admettre tous les inspecteurs primaires à faire partie du Conseil départemental serait avantageux pour cette assemblée et utile aux inspecteurs, ainsi initiés à l'administration. Si c'est trop demander, celui qui a instruit une affaire devrait au moins pouvoir assister avec voix consultative à la partie de la séance où elle est appelée. Dans l'instruction et la procédure des affaires disciplinaires, contentieuses ou administratives, le rapport ou l'avis de l'inspecteur devrait obligatoirement figurer au dossier.

Ses attributions ont été récemment étendues en ce qui concerne l'admission ou l'exclusion des élèves, la fixation des heures d'entrée en classe, la durée des congés à accorder, etc. Il n'y aurait pas d'inconvénient à lui concéder le droit d'approuver les programmes des Cours complémentaires, à augmenter ses pouvoirs sur les écoles privées (droit d'exiger des renseignements précis sur les adjoints, l'affichage de l'emploi du temps, les bulletins de naissance et les certificats de vaccination, etc.), et sur les garderies annexées à ces écoles; il y aurait avantage aussi à le charger de contrôler l'emploi des dépenses obligatoires inscrites aux budgets communaux.

Déjà très lourde, la besogne deviendra écrasante lorsque l'éducation des adolescents aura été organisée. On a songé à créer dans chaque circonscription d'inspection primaire un *bureau* : la commune de la résidence fournirait le local meublé,

où seraient conservées les archives; le département voterait un crédit pour rétribuer un aide, — de préférence un instituteur retraité, — que l'inspecteur choisirait et qui ferait les travaux d'écritures.

La solution serait excellente. Jusqu'à ce qu'elle soit adoptée, il faudra recourir aux instituteurs des chefs-lieux de cantons. Déjà, on les met officieusement à contribution pour transmettre les notes, circulaires et convocations; délivrer les cartes de demi-tarif, faire une petite enquête sur les candidats aux bourses, fournir les renseignements relatifs aux demandes d'ouverture des écoles privées. Il serait bon de régulariser cette situation en sanctionnant la modeste autorité dont sont investis ces auxiliaires bénévoles. Le directeur de l'école du chef-lieu de la circonscription, déchargé de classe lorsqu'il remplirait les conditions voulues, et légalement autorisé, — car on suspecte volontiers les influences occultes, — seconderait ouvertement l'inspecteur, dont la tâche serait ainsi plus supportable.

Le recrutement amélioré, les attributions précisées et élargies, il resterait à fixer les garanties d'avancement et de sécurité.

Une hiérarchie de postes en quatre ou cinq catégories serait établie, les sauts trop brusques rendus impossibles. Rien ne décourage comme ces avancements inexpliqués ou trop explicables pour les initiés. Il y aurait une liste de classement pour les deux premières catégories. Les propositions de changement seraient arrêtées, d'après ces listes et l'examen des dossiers, par le directeur de l'Enseignement primaire en un Comité d'inspecteurs généraux, de recteurs et de représentants du personnel. Ce même Comité déciderait des promotions et servirait de Conseil de discipline. En cas de déplacement pour nécessité de service, l'intéressé serait averti des motifs qui nécessitent son changement, et aucune mesure ne serait prise avant qu'il ait été appelé à fournir ses explications. Ce statut recevrait certainement le meilleur accueil.

Enfin les inspecteurs primaires désirent que leur horizon ne reste pas borné à leur situation actuelle et que, comme leurs collègues de la plupart des autres administrations, ils puissent, du grade de lieutenant, s'élever à celui de capitaine et arriver au sommet de la hiérarchie. Les décrets des 14 février 1916 et

14 mars 1919 ont ouvert la voie; il n'y a plus qu'à achever l'œuvre.

VIII. — L'inspection de demain.

Comme toutes les institutions, l'inspection primaire se modifie sans cesse, elle n'est plus aujourd'hui ce qu'elle était il y a trente ans. Que sera-t-elle demain ?

On peut prévoir, tout d'abord, que par suite de l'extension de l'inspection régionale ou départementale des écoles maternelles, ces écoles et peut-être aussi les classes enfantines échapperont à l'inspection primaire. Le domaine de celle-ci, — masculine ou féminine, — sera rétréci d'autant. Il risque d'être diminué d'une autre province, celle des écoles primaires supérieures, qui ne cachent pas leur désir de relever seulement de l'inspection générale ou d'une inspection spéciale.

Réduits aux seules écoles élémentaires, conserverons-nous du moins sur elles notre autorité actuelle? Rien n'est moins certain. Sous peu, l'inspection médicale des écoles, qui fonctionne déjà dans quelques villes, sera généralisée par une loi, et tout ce qui concerne l'éducation physique sera de son ressort, sauf peut-être la gymnastique qui aura de plus en plus des professeurs spéciaux dirigés et contrôlés par une inspection régionale.

On peut prévoir de même la création d'inspecteurs particuliers, — départementaux ou régionaux, — pour certains enseignements exigeant des connaissances spéciales : dessin, chant, travail manuel, langues vivantes, comptabilité, enseignement commercial, soit dans les écoles élémentaires, soit dans les cours complémentaires.

L'inspecteur primaire n'aura plus que le contrôle de l'éducation morale et d'une partie de l'éducation intellectuelle. L'instituteur lui échappera dans une large mesure et on ne voit guère le moyen d'harmoniser les actions diverses qui s'exerceront sur lui.

Autour de l'école se multiplient les patronages et les amicales d'anciens élèves, avec lesquels l'inspecteur devra compter pour les projets de fêtes, la création de cours spéciaux, parfois même les tendances à imprimer aux études. Cela n'ira pas toujours sans

heurts. On s'imagine, en effet, la puissance que peut acquérir la Fédération des patronages d'une grande ville ou d'un département. L'institution éventuelle de Conseils des pères de famille ou de Comités scolaires dans chaque commune ne sera pas non plus de nature à toujours faciliter notre tâche.

Chaque département possède aujourd'hui une Association d'instituteurs. Porte-parole d'un personnel de 1 200, 1 500, 2 000 membres ou même davantage, son président est investi d'une autorité incontestable. Son opinion et ses avis sont d'un grand poids auprès de l'inspecteur d'Académie. On assure même que, parfois, le représentant des instituteurs est plus facilement reçu par lui que l'inspecteur primaire. Tout finira par se remettre en place. Mais il y a certainement là une situation nouvelle, et l'équilibre du passé est rompu. Si l'inspecteur primaire est inférieur à sa tâche, il court le risque d'être annihilé ou brisé.

Il s'efforcera de faire servir à ses fins, qui ne peuvent qu'être conformes à l'intérêt du service, les divers pouvoirs qui surgissent autour de lui. Il n'ignorera ni les inspecteurs spéciaux, ni les délégués des familles ou des Conseils scolaires, ni les présidents de l'Association des instituteurs, de la Fédération des petites A ou de celle des patronages, non plus que le sénateur, le député, les conseillers généraux ou les électeurs influents. Souvent, d'ailleurs, ces diverses puissances se neutraliseront. Pris entre un député et une Amicale, le préfet peut être perplexe. L'inspecteur qui joindra, à beaucoup de zèle professionnel et de droiture, un peu de prudence et d'habileté et qui n'aura pas à concilier des contraires, ira droit son chemin et conservera la part d'influence qui lui revient.

Une évolution se produira-t-elle où la marche des grandes administrations de l'État, — les Postes et l'Enseignement, les Travaux publics, les Finances ou la Justice, — serait réglée par l'ensemble des fonctionnaires de chacune d'elles, qui en détermineraient l'organisation et choisiraient les agents nécessaires à l'exécution et à la surveillance? Ce jour-là, l'autorité de l'inspecteur primaire, au lieu de venir d'en haut, lui serait conférée par ses subordonnés. Aurait-elle un caractère et un but différents?

Tant que les hommes n'auront pas transformé leur nature et qu'il y aura entre eux inégalité d'aptitudes et de bonne volonté, tant que l'espérance et la crainte seront au nombre des mobiles qui les font agir, la nécessité d'une direction et d'un contrôle s'imposera. Tous les grands services de l'État y resteront soumis, en particulier celui à qui incombe la lourde tâche d'élever les nouvelles générations.

J. Gros,
Inspecteur primaire à Toulouse.

L'Ignorance de l'Orthographe.

On se plaint, non sans raison, de la floraison extraordinaire de fautes d'orthographe, souvent grossières, qui émaillent les devoirs et les compositions des élèves, et parfois de bons élèves. Ils en commettraient moins si on se donnait la peine de leur « enseigner » véritablement l'orthographe, — au lieu de se borner à de fastidieux exercices d'application, — si le maître lui-même connaissait mieux les raisons de nos graphies et n'était pas réduit neuf fois sur dix à répondre aux « pourquoi » des enfants : « parce que c'est ainsi, parce que le mot est ainsi écrit dans le dictionnaire. »

Il fut un temps où l'histoire de la langue était ignorée; mais, depuis le milieu du siècle dernier, les études philologiques ont fait de grands progrès, et nous sommes aujourd'hui bien renseignés sur la formation de nos mots et les raisons bonnes ou mauvaises de leur graphie. Toutes les bonnes grammaires récemment publiées commencent par un chapitre de phonétique. Malheureusement c'est un chapitre qu'on lit peu ou négligemment, qu'on passe volontiers, et l'ancienne ignorance se perpétue. Parmi les professeurs de tout ordre et les littérateurs les plus éminents, combien y en a-t-il, en dehors des spécialistes de l'histoire de la langue, qui seraient en état de dire, par exemple, pourquoi nous écrivons *asseoir* avec un *e*? N'est-il pas un peu honteux d'écrire un mot français de telle ou telle façon sans savoir pourquoi?

Il y a dans notre orthographe des particularités fâcheuses, que Gréard avait condamnées dans sa lumineuse Note, présentée à l'Académie au nom de la Commission du Dictionnaire. Les enfants retiendront beaucoup mieux ces particularités, qu'ils sont obligés d'observer jusqu'à ce que les mots réformables soient

réformés, si on leur explique comment elles se sont introduites et maintenues dans la langue. Pour reprendre le même exemple, n'est-il pas utile, indispensable même, de dire aux élèves que *asseoir* s'écrit avec un *e* parce qu'on prononçait jadis *as-se-oir* (en trois syllabes); qu'on écrivait, pour la même raison, *veoir*, *cheoir*, qui ont été réformés, alors qu'on a maintenu *seoir*, *asseoir*, *surseoir*, pour éviter une confusion invraisemblable entre le verbe simple *seoir*, autrefois très employé, et le substantif *soir*? L'opposition entre *voir*, jadis *veoir*, et *seoir*, se retrouve entre *vu*, jadis *veu*, et *eu* du verbe « avoir » : ici on a voulu qu'il restât, dans l'écriture, une petite trace de l'ancien radical du verbe, complètement disparu dans la prononciation. Ce sera l'occasion de faire remarquer que l'*e* a été maintenu dans *gageure*, jadis *gage-ure*, parce qu'on a hésité à écrire *gajure*, et de compléter ainsi la leçon d'orthographe par une leçon de prononciation, car il faut faire entendre dans ce mot un *u* et non un *eu*, contrairement au mauvais usage qui tend à s'établir sous l'influence de la graphie équivoque.

L'enseignement raisonné de l'orthographe aura un autre avantage, c'est de permettre d'appliquer enfin l'excellente circulaire du ministre Léon Bourgeois, qui recommandait en 1891 de peser les fautes au lieu de les compter. N'est-il pas absurde d'additionner purement et simplement des fautes telles que *assoir* et *ennuilleux*?

Je voudrais que dans tous les examens, primaires et secondaires, il y eût obligatoirement des questions posées sur les raisons de l'orthographe des mots, à l'occasion de l'explication française, et que ce fût là une épreuve sérieuse, au besoin avec une note spéciale. Il n'en résultera assurément pas une surcharge dans les études; car quelques heures suffiront aux maîtres pour acquérir, s'il ne les ont pas déjà, les notions indispensables sur l'histoire de l'orthographe, et quelques jours aux enfants pour se les approprier. Et il n'y aura pas à craindre qu'elles s'oublient, si l'on sait profiter des innombrables occasions qui s'offriront, dans le cours des études, de les rappeler et d'en consolider le souvenir.

L. Clédat.

Notes d'Inspection.

L'interrogation écrite : usons-en, n'en abusons pas.

Dans les E. P. S. de nos grandes villes, les classes sont surpeuplées. Certaines élèves, interrogées au commencement du trimestre, calculent parfois qu'elles en ont pour deux mois avant de passer encore au tableau, et se laissent aller à ne pas étudier leurs leçons. — Pour déjouer l'astuce de ces prévisions, Mlle X..., a raison d'employer l'interrogation générale par écrit. Ce procédé, comme *contrôle*, présente quelques avantages. Il convient toutefois d'en user avec discrétion, de loin en loin seulement, par une question de détail précis à traiter en cinq minutes et dans la limite d'une demi-page. Le professeur, à la maison, ayant apprécié les réponses par des notes chiffrées, se bornera au début de la leçon suivante, à énoncer ces notes avec un encouragement au groupe des « Très bien » et un mot sévère au groupe des « Médiocre ». — Mais employer toute une heure à pareille interrogation et cinquante minutes de la classe suivante à en rendre compte, cela devient tout à fait fastidieux et rebutant.

Géographie. — Les nombres sont fort utiles, encore faut-il les bien comprendre.

... Comme ces jeunes filles sont dociles et appliquées! Elles récitent leur leçon sur le « relief de la France » et nous servent noms et chiffres avec abondance. Tel col est à 1873 mètres, tel mont s'élève exactement à 1912, telle région se trouve à une hauteur moyenne de 1 000 mètres. Mais elles ignorent l'altitude de leur propre ville et des collines avoisinantes. Par conséquent, les nombres qui émaillent leur discours n'ont pour elles aucun

sens précis. — « 1 000 mètres est-ce haut, est-ce très haut? » — « Oui... non... peut-être... ». Ces enfants ne savent pas encore que pour comprendre le sens d'un tel nombre il faut pouvoir dire : « Je connais le village A à 800 mètres, le village B à 1 200. J'estime que la région de 1 000 mètres doit être plus froide que A, moins froide que B. »

Géographie. — Regardez la carte!

... C'est un professeur que son âge et ses mérites placent en tête de l'annuaire. Aussi son enseignement est-il ordonné, simple, bien adapté. Sa leçon se réduit presque à expliquer et à commenter les cartes étalées sur la muraille. Ses interrogations prévoient d'abord l'usage même de la carte auprès de laquelle il appelle l'élève. Mais, chose curieuse, cet élève interrogé refuse, redoute le secours qui lui est ainsi offert et prescrit. Pour répondre, il tourne le dos au tableau, ou bien il *ferme les yeux* et cherche dans sa mémoire un texte qui fuit. Avant que l'enseignement cesse d'être « livresque » il faudra encore prêcher la bonne parole aux professeurs, il faudra bien plus fermement, bien plus patiemment, imposer les bonnes habitudes aux élèves qui s'obstinent à chercher la difficulté et ne veulent pas faire autre chose que réciter.

Géométrie. — La place de l'énoncé est à la fin et non au commencement du théorème.

Dans cette classe d'E. P. S. la leçon sur les « relations métriques dans le triangle rectangle » a été bien exposée, comme à l'ordinaire. Ayant tracé le triangle rectangle et la hauteur correspondant à l'hypoténuse, on écrit, à gauche du tableau les hypothèses, à droite les conclusions affirmées par le professeur avec autorité, acceptées par les élèves avec large crédit. Et plusieurs fois, au cours de la démonstration, revient ce conseil : Ne perdez pas de vue la conclusion, sachez bien où, *nous devons en arriver* $AH^2 = BH \times HC$.

C'est contre ce texte posé *a priori*, contre cette écriture *anticipée* d'une relation finale, que je m'élève. Le chercheur qui l'a

découverte, l'ignorait. Procédons comme lui. Traçons le triangle rectangle BAC et disons pourquoi nous plaçons l'hypoténuse horizontalement et le sommet A au-dessus; pourquoi nous menons la hauteur AH (comme plus tard la médiane, et plus tard la bissectrice); pourquoi ayant déterminé *graphiquement* un nouveau point H et de nouveaux segments nous cherchons à *calculer* les diverses longueurs en étudiant la figure. Nous avons ainsi à évaluer : 1° AH ; 2° AB et AC ; 3° BC. De là des théorèmes non pas à énoncer d'abord et à démontrer ensuite, mais à étudier d'abord et à énoncer en dernier lieu. — Nous n'avons pas à démontrer que $AH^2 =$ *telle chose*, mais à calculer $AH = \ldots$? Nos conclusions, écrites si l'on veut, seront sous cette forme de point interrogatif.

L'élève cherche cette relation encore inconnue et il trouve... il trouve ce qu'il trouve. Il trouve la vraie relation s'il ne fait pas de faute. Sans doute, cette relation, l'élève l'apprendra ensuite par cœur parce qu'il aura mille occasions de l'utiliser. Mais pour le moment il est singulier de la lui imposer comme une révélation.

Cette méthode de libre recherche (je crois pouvoir l'affirmer) est plus facile et plus éducative que le procédé habituel qui assène sur le front d'un élève résigné un énoncé rébarbatif.

Chimie (Écoles normales). — Pas de vraies manipulations sans mesures précises.

Au quatrième mois de l'année, ces élèves-maîtresses devraient être entraînées aux manipulations. Elles ont, j'en conviens, un cahier de travaux pratiques, mais c'est comme un cours dicté! (Une description de la lampe à alcool, texte *sans figures*, y tient plus d'une page.) D'ailleurs ces élèves acceptaient avec confiance cet enseignement purement verbal; des mots leur suffisaient, affaire d'habitude.

Pour la première fois probablement, et en l'honneur de l'inspection, elles pénètrent au laboratoire. L'exercice du jour, petite préparation de l'oxygène, petites expériences, les émerveille. Touchante naïveté! Hier pour dix pages de texte elles croyaient avoir tout appris, aujourd'hui pour dix minutes d'observation elles s'imaginent avoir tout vu.

Nos questions troublent leur sérénité : « Combien de chlorate avez-vous mis dans le tube? — Réponses hésitantes : « un peu... passablement... beaucoup... ». — Guerre aux adverbes, mademoiselle répondez par des nombres. Est-ce 1 gr., 2 gr., 10 gr.? — Continuons. Combien avez-vous obtenu d'oxygène? — Mêmes réponses par vagues adverbes : « un peu... passablement... ». Mêmes questions précisées. Est-ce 1 cm^3, ou 2, ou 10, ou 100? Quelle a été la vitesse du dégagement au commencement, au milieu, à la fin de l'opération? Que reste-t-il dans le tube, nature et poids du résidu? Quelles sont les précisions que vous devriez réclamer, les études complémentaires qu'il faudrait faire pour élucider parfaitement la réaction? A la suite des expériences faites, dans quelle voie faudrait-il orienter des recherches nouvelles? etc... ».

Les élèves sont décontenancées. Elles croyaient de bonne foi avoir épuisé le sujet. Entendre dire qu'il faut se servir de la balance, d'éprouvettes graduées, utiliser une montre, préciser les températures obtenues; que si les observations faites répondent à *une* question posée elles en suscitent *deux* nouvelles; que l'expérience satisfaisant la curiosité, en arrive surtout à l'exciter et à l'accroître; que plus on s'élève et plus s'étend sous une vue lointaine le domaine inexploré, voilà de quoi inquiéter une classe, *professeur* et élèves, qui semblent habituellement considérer « l'ignorance et l'incuriosité comme un doux et mol chevet à reposer une tête bien faite ».

Physique. — N'utiliser que les formules fondamentales.

Voilà certes un enseignement sérieux. Il faut habituer ces jeunes gens des E. P. S. aux formules et aux problèmes qui précisent les connaissances acquises. Dirai-je cependant que ici, comme ailleurs, on multiplie abusivement le nombre des relations à savoir par cœur?

Il me paraît (pour rester dans le chapitre de l'électricité) qu'on peut se contenter de $E = IR$ avec $Q = IT$ et $W = Q.E$ et enfin $P = \frac{W}{t}$. Ces quatre formules très simples (la première étant la loi d'Ohm et les autres se réduisant presque à la définition des

grandeurs exprimées) suffisent à nos classes. Volontiers, je prescrirais l'*ordre* d'encadrer ces formules comme essentielles et la *défense* d'utiliser une formule non encadrée.

Sans doute, on devra, selon le problème traité, éliminer telle ou telle quantité pour utiliser en fin de compte un résultat algébrique déduit des formules encadrées, par exemple $W = RI^2t$. Mais ces éliminations sont aisées. Il faut en laisser le soin aux élèves. — Pour éviter au débutant ce minime effort, pour l'armer en vue de tous les cas, on risque de l'embarrasser d'un équipement trop complexe. En présence d'un problème à résoudre, il ne sait plus dans quelle poche fouiller pour saisir l'arme nécessaire à sa défense et il reste empêtré. — C'est du moins mon sentiment; je crois que la moindre simplification est très précieuse quand on s'adresse aux débutants.

Classes élémentaires. — Notions de géométrie.

Dans toutes les divisions du cours moyen que je visite on vient d'apprendre à calculer la surface du rectangle, puis celle du triangle. Partout j'aperçois, en bonne place, le tableau des figures géométriques remarquables. Le rectangle et le triangle en particulier s'y prélassent sous la forme et dans la position classiques. Chacun sait que le « Triangle » est nécessairement isoscèle, bien d'aplomb sur « sa » base, correctement appliqué sur « sa » hauteur.

Les élèves, hélas! n'ont point échappé aux suggestions de ces figures familières et irrévocablement immuables : ils ne conçoivent pas d'autre triangle que leur Triangle qui doit à des circonstances favorables le privilège d'avoir une base et une hauteur. Il n'est que trop aisé de faire apparaître les conséquences désastreuses d'un enseignement aux définitions incomplètes, génératrices d'idées fausses. Les élèves sont, par exemple, incapables d'évaluer la surface d'un triangle rectangle isoscèle, dont chaque côté de l'angle droit mesure 10 centimètres.

Un maître m'explique gravement que l'écolier de neuf à dix ans ne peut acquérir la notion de triangle sans la rattacher au triangle-type, que des transformations successives convertiront en triangle quelconque. Que de précautions ne faudra-t-il

pas du reste pour habituer l'élève à l'idée qu'il lui est permis de changer la base d'un triangle; que ce triangle a trois hauteurs, qu'il peut arriver que des hauteurs soient extérieures au corps du triangle? Mon interlocuteur est certainement de bonne foi; c'est un maître consciencieux et expérimenté.

Quelques jours après, je traverse la petite classe d'une école maternelle où l'on me montre avec fierté le matériel utilisé pour l'application des procédés montessoriens. Des expériences délicates ont été faites devant moi avec un plein succès. Et voici que dans les « incastri » qui se succèdent devant mes yeux, je distingue une planchette réservée aux découpures en forme de triangle, une autre réservée aux découpures en forme de quadrilatère. L'imagination du constructeur s'est donné libre carrière dans le tracé des polygones, pour la plus grande joie des enfants qui auront à remettre en place les petites pièces de bois. Que d'aspects différents chez les divers triangles! Quelle fantaisie dans l'attitude de chacun au cadre commun! Rapidement les enfants, me dit-on, reconnaissent l'orifice qui convient à leur bouche-trou. Aucune hésitation, en tout cas, entre la planchette aux triangles et la planchette aux quadrilatères, si les pièces distribuées ont été empruntées aux deux cadres. Ainsi donc, s'ils ignorent le vocable triangle, la notion du triangle — chose ou figure — est facilement assimilable par des bambins de cinq ans.

Je ne me sens plus troublé par mon désaccord avec mon instituteur de la semaine dernière.

Si j'avais à enseigner à des élèves du cours moyen la règle pour le calcul de la surface du triangle, je commencerais par leur apprendre, s'ils l'ignorent, ce que c'est qu'un triangle, ce qu'il faut entendre par les mots côté, base, sommet, hauteur, et, comme à l'école maternelle, mon enseignement serait expérimental et, si j'ose dire, individuellement expérimental.

Je distribuerais à mes élèves des morceaux de carton ou de papier découpés en forme de triangle — et de forme extrêmement variée — et ce sont mes élèves, guidés dans leurs observations personnelles par mes questions, qui me fourniraient une définition exacte du triangle. Des échanges répétés entre les écoliers permettraient de vérifier la justesse et le caractère de généralité de la définition.

J'arriverais ensuite à la notion de base : invités à dresser les triangles sur la table, les écoliers découvriraient vite qu'on peut faire reposer la figure sur un quelconque de ses côtés : l'un quelconque des côtés peut être pris comme base du triangle.

Voici pourtant une base choisie, et sur laquelle repose effectivement le triangle, il a ainsi « un sommet ». Reposant sur une autre base, n'a-t-il pas un autre sommet? Chacun de ces sommets n'est-il pas à une « hauteur » déterminée au-dessus de la base considérée? Comment « faire » pour évaluer cette hauteur? Mesurer la longueur d'une ligne droite, que nous aurons tracée. Traçons-la; mais le pouvons-nous toujours ?... On voit de proche en proche l'étude s'étendre à la possession complète des termes dont aura besoin l'écolier pour « comprendre » vraiment l'énoncé qui lui donnera un moyen de calculer la surface d'un triangle. De lui-même, chemin faisant, il aura deviné l'utilité et le sens de représentations graphiques, sur son cahier ou sur le tableau de la classe, de triangles aux bases ou hauteurs dessinées dans des directions variées.

Combien cette façon d'opérer m'apparaît plus sûre, plus attrayante, plus rapide, plus logique qu'une méthode qui procède en somme par rectifications successives, dans l'esprit de l'enfant, de vérités approchées!

En fait ma critique s'adresse moins à une méthode que je crois fâcheuse qu'à la déformation chez les maîtres de la connaissance à présenter à leurs élèves et qu'ils ont cessé de percevoir directement. C'est en géomètres qu'ils voient le triangle; hauteur, sommet, base ont, pour eux perdu la signification initiale des mots qui désignaient ces éléments du triangle, et leurs habitudes d'esprit sont devenues telles qu'ils partent de la notion abstraite pour atteindre la réalité. Cependant l'esprit neuf du jeune écolier répugne à une telle orientation de son travail : à l'origine de la connaissance il placera le signe sensible qui, aux yeux du maître, n'est plus guère qu'un symbole commode pour la traduction de l'abstraction. Et le malentendu ne se dissipera qu'après de longs et pénibles efforts.

J'avais peur tout à l'heure de m'attarder à des observations naïves. La naïveté, chez le pédagogue, est un auxiliaire précieux de la curiosité qui entend pénétrer jusqu'au fond des choses.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Certificat d'études primaires (*Devoir d'une aspirante*). — Une hirondelle a fait son nid à l'angle d'une fenêtre. Vous l'avez observée. Dites ce que vous avez vu. Un mauvais sujet s'apprête à détruire le nid. Que faites-vous? Que lui dites-vous? (Sujet traité en 50 minutes.) (Belfort-Campagne, juin 1919.)

Cui, cui, oh! quel est ce bruit? Vite à la fenêtre regardons. C'est une gentille hirondelle noire, aux plumes soyeuses et brillantes qui, avec son compagnon, s'évertue à la construction d'un nid, d'un nid doux et chaud qui abritera la famille hirondelle tout entière. Quelle activité ils déploient, ces oiseaux chers à nos vieilles demeures!

D'une aile vigoureuse et vive, les voici qui s'envolent. Peu de temps après, je les vois apparaître, tenant chacun dans leur bec, un menu brin de paille.

Où vont-ils? Je les suis du regard, et je les vois s'engouffrer dans une masure vieille et délabrée, inhabitée depuis longtemps. Une fois, deux fois, trois fois, je les vois disparaître et revenir infatigables. Douces, d'une grande énergie, les hirondelles travaillent; chers petits maçons! Au bout de quelques heures, le nid terminé, bien tapissé de laine et de mousse fraîche, est prêt à recevoir ses gracieux hôtes. Alors les deux hirondelles, fières de leur chef-d'œuvre, se mettent à tourner autour de la maison en poussant de petits cris de joie et de satisfaction.

Un mois, puis deux sont passés; dans le nid douillet paraissent des petites têtes gourmandes qui happent, avec voracité, les insectes apportés par le père vigilant.

Mais voici un jeune garçon, à la mine sournoise, qui s'avance. Mon dieu, que va-t-il faire? Aura-t-il le cruel courage de détruire ce nid charmant? Ne pouvant supporter davantage la vue de cette action ignoble, je me précipite dehors ayant l'idée bien ferme de ne pas laisser accomplir ce rapt odieux.

« Qu'allais-tu faire? Quoi, détruire ce nid charmant, mais n'as-tu donc pas de mère? Songe à sa douleur si un méchant venait te ravir. Ces hirondelles sont des parents! »

« Oui, mais le nid est beau, il me le faut. » — « Tu ne l'auras pas; je suis forte et je saurai le défendre, allons garnement, va-t-en! »

Et toi, nid charmant, désormais tu n'as rien à craindre. Je suis là pour veiller sur toi. Et si ton nid détruit par la tempête te laissait sans abri, mon coin de fenêtre t'est gardé comme refuge, il est à ta disposition.

(M. M..., école publique de V....)

Le rameau d'olivier. — Je viens de feuilleter la collection du *Rameau d'olivier*, que M. Ferdinand Buisson a bien voulu déposer au Musée pédagogique, en son nom et au nom de la fondatrice de l'œuvre, Mme P. Combe. Il n'est guère de lecture plus touchante, plus doucement et plus profondément émouvante.

Dès les premiers mois de la guerre, à l'appel de Mme Combe, les écoliers des cantons de Neuchatel, de Vaud et de Genève et du Jura bernois, aidés de leurs maîtres et de leurs parents, adhérèrent en foule à l'*Alliance des enfants*. Le but, c'était d'amasser, sou à sou, les moyens nécessaires pour venir en aide aux orphelins de guerre, aux blessés, aux aveugles, aux réfugiés, aux vieillards en détresse, — c'était de créer, par la fraternité et la bonté, entre les enfants de France et les enfants de Suisse, l'alliance des cœurs, l'alliance de paix et de justice, qui annonce et prépare l'avenir. Cette union de cœurs enthousiastes et fidèles opéra des miracles. Le *Rameau d'olivier*, qui est depuis novembre 1915 le bulletin mensuel de l'Alliance, révèle toute la force des liens profonds qui se nouèrent entre ces enfants et leurs pupilles, tout ce que les malheureux et les misérables d'entre les nôtres leur durent de réconfort, de douceur, de raisons de vivre, de motifs d'espérer.

La Suisse romande nous a prodigué, au cours de ces terribles années, les marques de sa bonté, de sa générosité, de sa sympathie. Aujourd'hui encore, malgré la dureté des temps, c'est avec une constance admirable que de petites localités aux humbles ressources donnent leur aide aux pauvres villages détruits de nos régions dévastées qu'elles ont adoptés. Mais rien ne touchera plus profondément les enfants de nos écoles que la lecture de ces listes de souscription où, cinq années durant, sans se lasser, les petits écoliers de la Suisse romande ont apporté fidèlement et fièrement, en faveur d'inconnus d'une autre nation, les sous difficilement épargnés. Il faut que ces choses soient sues chez nous, et qu'on ne les oublie pas.

J'emprunte à une lettre de Mme Combe quelques passages qui méritent d'être connus : « Vous me demandez quelles ont été nos ressources financières? 1° Le produit du petit journal, qui se vendit d'abord un sou, puis deux sous, et dont le tirage monta jusqu'à quarante mille exemplaires par mois. Maintenant que la guerre est finie, nous sommes redescendus, mais, cette année encore, le bénéfice du journal

seul a été de 1 000 francs par mois, somme qui nous permet de continuer nos allocations. — 2° Le produit des cartes illustrées. — 3° Les dons. Vous en avez reçu les listes pour 1915, 1916, 1917, 1918, qui sont assez intéressantes, donnent bien une idée de la générosité toute spontanée de notre jeune public.

« Vous me demandez quelle a été notre méthode de diffusion. C'est ici que se montre bien le mérite du travail que fit pour cette œuvre notre corps enseignant. Le petit journal, rédigé, administré et expédié par moi, de façon qu'il n'y eût aucuns frais généraux, sauf les ports, était reçu par gros paquets, allant jusqu'à 2 ou 3 000 exemplaires, dans nos diverses écoles. Les instituteurs et institutrices remettaient à leurs élèves ces petites feuilles à vendre dans leur rue ou dans leur quartier, ainsi que nos cartes illustrées. Chaque petit vendeur rapportait ses sous à son instituteur, qui faisait cette comptabilité minutieuse, et m'envoyait chaque mois la somme reçue. Vous voyez combien cette besogne était méritoire, parce qu'elle était fastidieuse, et parce qu'elle se répéta, chaque mois, pendant cinq années. Je sais tel maître ou telle maîtresse d'école qui, déjà chargé de travail, a cependant, depuis la guerre, mis notre œuvre au premier plan, donné ses loisirs, organisé des loteries, de petits concerts pour augmenter nos ressources. Vous seriez étonné de voir à quel point notre *Rameau d'olivier* est devenu un facteur de la vie scolaire et de l'éducation de nos enfants dans tout notre petit pays. L'insigne dont nous avons emprunté la devise à notre illustre Pasteur : *Vers la paix par la bonté*, est populaire partout, et plus de 20 000 enfants l'ont porté, le portent encore.

« Vous comprendrez certainement combien je souhaiterais que ce grand effort de notre corps enseignant et de nos écoliers fut connu chez vous. La France a trouvé tant de témoignages pour ceux qui l'ont aimée et aidée dans la longue épreuve, elle a eu des façons si gracieuses et si belles de dire qu'elle sait et qu'elle se souviendra, que je ne doute pas qu'elle n'ait aussi pour nos enfants un mot qui leur sera précieux....

« ... Nous avons cherché à faire pour tous ceux dont nous nous occupons ce qu'on ferait pour des frères qui sont revenus blessés et mutilés, appauvris et en deuil. Tous nos dons ont été accompagnés d'affection et de respect, et nous avons, par une immence correspondance, entretenu des rapports personnels et détaillés avec tous. Les soldats aveugles, en particulier, ont chacun en Suisse un petit groupe scolaire qui correspond, qui sera fidèle au delà de la durée de notre œuvre. Nous cherchons toujours à être utiles dans les circonstances particulières — travail, santé ou maladie, mariage, naissance d'un enfant, difficultés — de ceux qui ont consenti à venir s'abriter sous notre *Rameau*. Chacun de nos dons a répondu à un besoin spécial, connu de nous. Nous avons évité d'être officiels; nous avons voulu être des amis et des frères. Nos enfants sont fiers de donner à nos

soldats aveugles le titre de grands frères, et de mettre en pratique notre règle qui est : les aimer, les honorer, les servir.... »

Mme Combe nous pardonnera de donner au public des lignes qui ne furent pas écrites pour être publiées. Je souhaiterais qu'elles fussent lues dans toutes nos écoles.

L. H.

Une bibliothèque américaine a paris. — En souvenir du séjour en France des soldats américains, la Nation américaine lègue à la France la Bibliothèque de langue anglaise réunie à Paris par des dons privés pendant la guerre. Dès maintenant cette bibliothèque, riche de 25 000 volumes, et comprenant une salle de périodiques et de journaux, est ouverte, 10, rue de l'Élysée, tous les jours, de dix heures à vingt-deux heures et le dimanche de quatorze heures à vingt-deux heures.

Les colonies américaines et anglaises de Paris ont fait des donations importantes en vue d'assurer son existence. Les Français, curieux de lectures en langue anglaise, voudront aussi contribuer à la permanence et à la croissance de ce fonds de livres, unique à Paris et en France. Le Comité français de la Bibliothèque fait appel à toutes les personnes intéressées, en mettant les cotisations à la portée de toutes les ressources.

(Outre les ouvrages littéraires-classiques, romans, poèmes, essais, voyages, etc., de nombreux livres de références, ouvrages historiques, politiques, juridiques, techniques, scientifiques, d'administration industrielle et commerciale, de science sociale, etc.)

Membre participant (pouvant emprunter un livre à la fois : 10 francs par an.

Membre souscripteur (pouvant emprunter deux livres à la fois; 20 francs par an.

Membre donateur : versement initial de 100 francs et cotisation annuelle de 100 francs.

Membre fondateur : 2 000 francs.

Membre bienfaiteur : 5 000 francs.

Adresser les adhésions et souscriptions à American Library Fund, 10, rue de l'Élysée.

Le Vice-Président
du Comité Français
Charles Cestre,
Professeur à la Sorbonne.

Le Président
du Comité Français
Salomon Reinach,
Conservateur du Musée
de Saint-Germain.

A travers les périodiques étrangers.

Pays de langue espagnole.

I. — Espagne.

La Escuela moderna, Madrid, Supplément du 14 juin 1919. — *Meeting.* — Le journal catholique *El Debate* a provoqué la réunion d'un important meeting, qui s'est tenu le 12 juin 1919 au théâtre Alvarez Quintero de Madrid. Il s'agissait du traitement des instituteurs publics et le parti catholique a estimé qu'il était nécessaire de prendre position dans cette question. Du discours prononcé par le directeur du journal, on retiendra surtout cette confession, que l'on aura sans doute entendu déjà chez d'autres nations latines :

« Ce qui nous caractérise c'est la législation fort complète que nous possédons, sans que d'ailleurs elle soit en vigueur. Nous sommes parmi les premiers peuples qui aient établi l'instruction obligatoire et chacun sait dans quel embarras nous aurions été et nous serions si nous voulions l'appliquer. Nous avons été hautement loués à Bruxelles pour notre droit administratif qui a provoqué l'admiration des étrangers; et les rapports des Américains sur l'état de l'instruction publique aux Philippines montrent que tout y était parfait, que tout s'y trouvait, tout avait été prévu à tous les degrés de l'enseignement... sauf que rien n'avait été fait en réalité, que l'on n'avait jamais rien accompli, que tout restait à réaliser. »

Id. 11 octobre. — *L'inspection primaire.* — (Extrait du discours prononcé à Bilbao par le Ministre de l'Instruction publique.) Jusqu'à la réforme de 1908, il y avait un seul inspecteur par province, ce qui faisait qu'un inspecteur de Léon ne pouvait visiter, malgré son zèle, que tous les sept ans chaque école, et celui de Madrid tous les six ans. Depuis, le nombre des inspecteurs a passé de 50 à 140, ce qui est le chiffre actuel. Étant donné qu'il y a 28 200 instituteurs, cela fait un inspecteur pour 200 instituteurs, ce qui assure dans le cas le plus favorable une visite tous les deux ans.

Id. 8 novembre. — *La fête de la race.* — On sait que le 12 octobre est désormais, pour tous les peuples de langue espagnole, dans l'Ancien et le Nouveau Monde, la fête de la race. Anniversaire de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, c'est aussi le symbole de l'unité morale de tous les peuples de même origine. L'Espagne, qui a pris l'initiative de cette fête, s'efforce de renouer les liens qui l'unissent à ses colonies d'outre-mer et que les guerres d'indépendance avaient rompus.

Le 12 octobre dernier, la fête de la race a été célébrée avec un éclat particulier à l'École normale centrale d'institutrices à Madrid, en présence du président de la Chambre des députés. Les allocutions, danses, lectures de travaux primés, projections, etc., furent entrecoupés de chants, qui étaient autant d'hommages aux États latins d'outre Atlantique : l'hymne mexicain, l'argentin, et même l'hymne de la grande république de langue portugaise, l'hymne brésilien.

Id. 19 novembre. — *Le dessin libre.* — D. Alberto Roldán, professeur à l'École normale de Guadalajara, résume ainsi ses observations sur ce sujet :

Le dessin libre et spontané des enfants est en général fonction de leur intelligence ; il indique en langage graphique leur capacité mentale, leur degré d'instruction, leurs sentiments, leur milieu.

L'aptitude au dessin libre et spontané croît jusque vers la douzième année.

La période de la neuvième à la douzième année est la plus favorable.

Le rapport entre l'intelligence et l'aptitude graphique est aussi plus étroit dans cette période.

De la treizième à la quatorzième la proportion des dessinateurs satisfaisants est moindre que dans les périodes précédentes ; mais tous ceux qui se distinguent ont une intelligence suffisante ou supérieure à leur âge.

Environ 70 p. 100 des bons dessinateurs ont une attention volontaire satisfaisante.

Il y a des dessinateurs médiocres doués d'attention, mais seulement dans la période de treize à quatorze ans.

L'enfant qui dessine bien est en général un bon élève.

Id. Numéro de décembre. — *Eugenio Bartolomé y Minguo.* — Une grande partie de ce numéro est consacrée à célébrer la mémoire du maître célèbre qui vient de mourir. Né le 19 mars 1839 à Argecilla, province de Guadalajara, il fut tout d'abord instituteur à Madrid en 1868. Revenu dans sa province, il fonde une école pour adultes, une école du dimanche, crée le 1er juin 1873 une revue *Chantecler* (Canto Claro), étudie les ouvrages de Frœbel et ouvre le 23 décembre 1878 un Jardin d'Enfants à Madrid. Chargé d'une mission d'études à l'étranger, il parcourt les états les plus avancés de l'Europe, s'intéressant surtout aux œuvres de protection et d'éducation de la pre-

mière enfance. A son retour il prend une place de plus en plus importante dans l'enseignement public espagnol, comme directeur de revues, conférencier, organisateur de congrès et d'expositions. Quoique son activité se soit étendue à un grand nombre de questions, il reste principalement le fondateur des Jardins d'Enfants, le Froebel espagnol.

Id. Supplément du 24 janvier 1920. — *Manifeste des inspecteurs primaires.* — Un groupe d'inspecteurs primaires sortis de l'École normale supérieure primaire de Madrid publie un long manifeste. Ils réclament :

1° Une amélioration de traitement qui mette l'inspecteur primaire sur le même pied que le professeur d'école normale : un inspecteur sorti de la première promotion de l'École normale supérieure touche actuellement 5 000 francs, tandis qu'un professeur d'école normale issu de la même promotion reçoit 6 500 francs ;

2° Le droit de passer dans le cadre des professeurs d'école normale, en gardant le bénéfice des services rendus dans l'inspection ;

3° Des garanties, notamment contre l'arbitraire des chefs politiques locaux, des fameux *caciques* ou maîtres de villages ou de bourgs espagnols.

II. — Amérique latine.

El Monitor de la Educación común, Buenos-Aires, 31 décembre 1919. — *D. Francisco Moreno.* — Le savant argentin qui vient de mourir mérite d'être connu hors de son pays comme l'un des novateurs les plus éminents dans le domaine de l'anthropologie américaine. Né à Buenos-Aires le 31 mai 1852, il s'adonna dès sa jeunesse à l'histoire naturelle. A dix-sept ans, il commence son étude des races indigènes de l'Amérique du Sud. De hardis voyages dans la Patagonie encore sauvage et peu explorée lui donnent les premiers éléments de la célèbre collection de squelettes qu'il a réunie à La Plata et qui constitue le musée le plus important d'antiquités américaines du monde entier. Homme de science, il fut aussi le promoteur de l'éducation nationale, le créateur des Jardins d'Enfants dans les quartiers populeux de la capitale, le fondateur des Boys Scouts d'Argentine. Son pays lui garde une reconnaissance toute particulière de son action énergique dans l'affaire de la délimitation des frontières chiléno-argentines de Patagonie.

Id. 31 janvier 1920. — *Patronage des mineurs.* — Le 21 octobre, a été promulguée la loi argentine de patronage modifiant le Code civil en ce qui concerne la puissance paternelle, et instituant le patronage des mineurs. Un règlement détaillé est publié en même temps. Il rappelle que la loi est loi d'éducation et non de contrainte ou de châtiment. Toutes les mesures prises par les tribunaux doivent tendre à inspirer la confiance du mineur et non sa crainte. Les fonctionnaires de police qui auront à instruire une affaire concernant un mineur de

moins de dix-huit ans auront d'abord à s'enquérir de la situation de sa famille et à en informer le juge sans retard; cette enquête portera sur ses antécédents, ceux de ses parents ou tuteurs, sur l'éducation reçue. L'arrestation et la détention d'un mineur ne devront avoir lieu que très exceptionnellement, sans aucune publicité. Le président du tribunal devra se mettre en relation avec les institutions de bienfaisance, avec le Conseil national d'éducation pour déterminer les établissements disponibles — pensions, fermes modèles, colonies rurales, écoles d'arriérés, auxquels il pourra confier les enfants retirés à leur famille. Il est enfin de la plus grande importance que la rééducation des enfants abandonnés, délinquants ou arriérés, se fasse avec la plus grande discrétion et les autorités judiciaires font appel à la presse argentine pour qu'elle supprime complètement de ses faits divers les noms des mineurs, les détails qui les concernent et tout ce qui serait de nature à les faire reconnaître.

Anales de Instrucción primaria, Montévidéo, avril-juin 1919. — *L'instruction obligatoire.* — Prescrite ou non par les lois, elle n'existe guère encore en Amérique. La fréquentation des écoles est presque partout insuffisante. Le pourcentage des enfants inscrits dans les écoles par rapport à l'ensemble de la population est aux États-Unis de 19,39; au Canada 16,55; en Argentine 11,91; à Cuba 11,36; au Chili 10,75; en Uruguay 8,85; au Paraguay 8,40; pour descendre à 2 et au-dessous dans les états de Bolivie, Brésil, Venezuela et atteindre 0,76 dans le plus arriéré des pays d'Amérique, le Mexique.

Pour arriver à réaliser l'obligation de l'enseignement, il faut d'abord multiplier les écoles, notamment dans les pays à population disséminée; il faut agir par une propagande morale et nationale, développer les institutions de bienfaisance. Ce n'est qu'après avoir ainsi préparé l'enseignement et l'opinion que l'on peut passer aux mesures de coercition et édicter ou appliquer les sanctions sévères, les peines d'amende et de prison.

Revista de Psiquiatria, Lima, juillet 1919. — *L'analyse psychopathologique à l'école.* — D. Honorio Delgado, professeur au Séminaire psychopédagogique du Pérou, expose la nécessité d'une organisation méthodique de l'analyse psychopathologique des élèves de toutes les écoles. Cette étude méthodique aura pour résultat de permettre le traitement de tous les désordres mentaux, de les prévenir, d'adapter l'élève à la vie, d'augmenter son rendement, de former le caractère, de faire l'éducation sexuelle, l'éducation morale, de rendre l'homme capable d'atteindre au plus haut degré de bonheur. On n'arrivera à une organisation complète qu'en préparant les futurs instituteurs à cette tâche essentielle. Dans un État où ce moyen d'éducation serait complètement organisé, le corps médical scolaire

se chargerait seulement des cas pathologiques; les instituteurs procéderaient chaque année à l'analyse systématique de chacun de leurs élèves. Médecin et instituteur révèleraient à l'élève le strict nécessaire sur ses propres aptitudes pour lui faire atteindre le meilleur rendement intellectuel et le plus haut développement moral.

Instrucción pública antio-queña, Medellín de Colombie, juillet 1919. — *Principes de l'éducation nationale.* — D. Alfonso Mora Naranjo examine les conditions de cette éducation et montre que société et système d'éducation exercent l'un sur l'autre une influence réciproque.

Yucatán escolar, juin 1919. — *Contre les illettrés.* — Le département de l'Instruction publique de la province mexicaine de Yucatan, considérant que les moyens d'instruction mis à la disposition des enfants du peuple sont maintenant en nombre suffisant, demande l'établissement d'une taxe sur les illettrés, de vingt et un à quarante ans.

Id. Septembre 1919. — *Le mouvement scolaire.* — De 1910 à 1919, le nombre des écoles publiques a passé, dans le Yucatan, de 386 à 805. Le progrès est dû surtout à la création d'écoles du soir et d'écoles rurales. — Un musée pédagogique (bibliothèque et exposition) a été ouvert dans la capitale.

Henri Goy.

Revues Scandinaves.

Vor Ungtom (*juin 1919*). — *De l'enseignement de la morale du droit à l'école comme soutien de la paix mondiale.* Le sentiment du droit écrit *Axel Dam*, n'est pas inné à l'homme, mais le produit des expériences sociales, et donc c'est à l'éducation qu'il appartient de le définir et de le développer. Mais les sociétés diffèrent les unes des autres; elles n'ont pas toutes le même but. C'est une fatalité qui est peut-être un bien. Ce but, quel qu'il soit, en tant que but, est du domaine de la pensée. Or, toute pensée est libre. Chaque nation est donc libre d'avoir tel but qu'elle juge répondre le mieux à sa destinée. Elle n'a jusque-là de compte à rendre à personne. Mais il y a moyens et moyens pour atteindre ce but; et c'est le départ de ceux-ci qu'il importerait d'établir : quels sont les bons, ceux qui sont permis? Quels sont les autres? Ceux que les peuples, comme les individus, civilisés, doivent s'interdire, et doivent pouvoir, si besoin est, interdire à quiconque tenterait de s'en servir. Ceux qui portent atteinte à la liberté individuelle, à la liberté des nations comme des gens, de

disposer d'eux-mêmes, etc., etc. Bref, il y a des notions, des principes, qui devraient être communs à l'humanité entière, et ce sont ces principes que l'on devrait enseigner dans les écoles. Certes. Mais, ajoute Axel Dam, avec infiniment de raison, un tel enseignement ne peut avoir de résultat vraiment sérieux que si l'éducation a d'abord transformé... la nature humaine.... Il y a bien longtemps que l'on s'essaie à cette entreprise!

A propos d'un article de la revue allemande *Die Volksschule* sur l'influence de la nourriture pendant la guerre *sur la composition du sang des enfants*, *H. P. H. Novrup*, rappelant que l'Allemagne a perdu tant par la diminution des naissances que par l'augmentation des décès plus de 8 millions d'individus pendant la guerre, observe combien cette situation doit préoccuper les autorités et explique les nombreuses études parues à ce sujet. Celles de Meyrich sur la composition du sang des enfants sont particulièrement intéressantes. Avant la guerre, il était arrivé au résultat que le sang des enfants de la campagne contenait de 8 à 10 p. 100 d'hémoglobine de plus que celui des enfants de la ville de Leipzig. Les mêmes expériences continuées pendant la guerre sur les mêmes enfants prouvèrent, à la surprise de l'observateur, que la proportion d'hémoglobine avait été en augmentant et de façon sensible chez les enfants de la ville. Ils étaient moins bien nourris qu'avant cependant. C'est donc et qu'ils travaillaient moins et qu'ils se donnaient plus de mouvement, partant respiraient plus d'air et qu'ils dormaient plus longtemps.... Conclusion : nécessité de diminuer les heures de classe des enfants, d'alléger leur tâche scolaire et de les envoyer le plus possible au grand air dans la montagne.

Septembre 1919. — De différents côtés on réclame depuis ces dernières années l'*école communale pour adolescents*. Cette école, dit *P. Petersen*, doit évidemment reposer sur l'école élémentaire, mais ne pas tant vouloir la continuer que mettre en pratique les connaissances que les enfants y ont acquises : les adapter aux occupations réelles des uns et des autres, garçons et jeunes filles. Et puis, il importerait que l'école d'adolescents fût elle-même continuée par les *bibliothèques populaires*. En passant, M. Petersen, laisse tomber quelques observations qui ne me paraissent dépourvues ni de bon sens ni de réflexion : que, par exemple, on peut être un bon instituteur avec des enfants et ne rien valoir avec des adolescents ; que ceux-ci, d'autre part, par faux amour-propre ou pour tout autre motif, ne retourneront pas, devenus grand, chez le maître qui les a élevés tout petits et qui conservera, il est à craindre, vis-à-vis d'eux ses mêmes habitudes et ses mêmes méthodes.... Et les adolescents qui habitent loin des centres? Pour ceux-là, il faudrait créer les « foyers d'élèves », où ils pourraient, sans frais ou presque, de quatorze à dix-huit ans, venir de temps en temps s'installer pour quelques semaines, pour

quelques mois, et compléter leur instruction à des cours qui seraient spécialement organisés pour eux.

H. P. H. Novrup résume les idées directrices de *La nouvelle éducation en Allemagne* et qu'il peut n'être pas inutile de rappeler : l'école unique doit assurer à tout enfant, garçon ou fille, le plein développement de toutes ses facultés ; le premier devoir de l'école, c'est donc de reconnaître les facultés de chacun ; exiger de quelqu'un ce que la nature ne l'a pas mis en état de fournir est folie ; la base de l'enseignement doit donc être l'observation psychologique de l'enfant par le maître ; d'autre part, l'école ne doit plus être simplement passive, l'enfant un tonneau qu'on remplit, il faut qu'elle devienne agissante, que l'enfant réfléchisse, cherche et trouve par lui-même ; les élèves doivent, en partie, faire leur discipline eux-mêmes. Les écoles doivent être situées en pleine campagne et, autant que possible, en contact direct avec la vie....

Décembre 1919. — Dans une conférence à la Société de Pédagogie, M. Peter Manniche expose son projet d'une *Haute École populaire internationale en Danemark.* Le but serait de réunir en pays neutre les représentants des classes ouvrières de tous les pays, surtout les pays hier en guerre, pour leur permettre de se connaître mieux, en vivant, au moins une année, d'une vie commune, en étudiant ensemble les mêmes questions. Nul pays ne paraît mieux indiqué que le Danemark pour devenir le centre de ce nouveau genre d'études, le siège de cette Université populaire internationale, situé qu'il est entre l'Allemagne et l'Angleterre, à la porte même de la Russie, d'où l'on ne manquera pas de venir en foule.... Cette école sera *personnelle dans sa méthode* : les élèves y seront partagés en groupes de 20 à 25, qui organiseront eux-mêmes leur existence... *individuelle dans ses principes* : chacun suivant l'enseignement qui répondra à ses goûts. — Cependant, les langues, l'histoire, la sociologie formeront comme une base commune ; *éthique dans son but* : elle s'inspirera de l'esprit même du christianisme. Au point de vue économique, des comités en Danemark et à l'étranger s'occupent de réunir les fonds nécessaires. Le séjour à l'école ne sera point gratuit ; mais des dispositions seront prises pour que les élèves, des ouvriers donc, puissent au moins en partie, gagner leur vie, comme cela se fait au « Rusbin College » en Amérique.... Tel est le nouveau pont que M. Manniche se propose de construire entre les nations.

Avant de procéder à la *réorganisation de l'enseignement populaire*, il convient, écrit *Jacob Alsted*, de se poser trois questions : 1° Quelles sont les connaissances qu'il importe le plus de donner à l'enfant et dans son propre intérêt et dans l'intérêt de la société ? 2° Comment peut-on le plus facilement les lui assurer et dans quelle mesure ? 3° Qui doit en fournir les moyens ? Pour la première question, c'est aux « hommes et aux femmes qui connaissent réellement les besoins

de la vie pratique » qu'il appartient de répondre et de dire : voilà ce qu'il nous faut, si nous devons faire œuvre utile dans la vie. Aux maîtres alors et aux professeurs de le leur apporter, après qu'eux-mêmes se seront mis en état de le leur enseigner, ce qui n'est pas toujours le cas de nos jours. Donc, le corps enseignant n'a pas à décider des matières de l'enseignement : elles lui sont imposées par les intéressés eux-mêmes, mais c'est à lui de rechercher les meilleures méthodes, les moyens les plus sûrs d'atteindre le but qu'on lui a indiqué. Et, troisième question, c'est à l'État de prendre toutes mesures législatives et financières à ce sujet.

L. P.

Bibliographie.

La philosophie contemporaine en France. D. Parodi, 1 vol. in-16, F. Alcan, 1919, 12 fr. 50 + 10 p. 100.

Le livre de M. Parodi est à la fois un tableau de la pensée contemporaine et un manuel de la philosophie de notre époque. Un manuel dans l'acception la plus favorable du terme, c'est-à-dire un ouvrage qui permette aux étudiants de se retrouver aisément au milieu de l'innombrable production philosophique contemporaine. Ce que ce manuel leur fournit, ce ne sont pas seulement les indications bibliographiques nécessaires; ils y trouvent non pas une analyse sèche et incolore des ouvrages étudiés, mais un effort vigoureux pour pénétrer la pensée des écrivains, — pour en dégager avec force les idées essentielles et les présenter sous la forme la plus claire et la plus vivante, avec une sympathie éclairée et généreuse qui ne laisse rien échapper de ce qu'il y a de vraiment original dans l'œuvre; — pour marquer enfin de la façon la plus équitable ce que chaque écrivain a apporté de nouveau et de durable dans l'effort collectif de la pensée.

Plusieurs philosophes y sont étudiés tout spécialement : M. Durkheim et sa tentative pour déterminer le caractère spécifique des faits sociaux et constituer avec la sociologie une vaste synthèse philosophique universelle; — M. Boutroux avec la doctrine de la contingence des lois de la nature et sa critique du mécanisme scientifique; — M. Bergson surtout depuis la critique de l'idée de durée jusqu'à l'admirable livre *Matière et Mémoire* et à l'Évolution Créatrice.

Mais ces études particulières se fondent harmonieusement dans le plan général de l'œuvre, où sont envisagés tour à tour les historiens de la philosophie, les psychologues, les sociologues et les moralistes. Et cet examen successif des diverses faces du problème philosophique permet à M. Parodi de dégager et de marquer de plus en plus fortement les traits essentiels de la pensée contemporaine.

1° Autant la philosophie qui a précédé immédiatement la période de 85 à 90 a été imprégnée de l'esprit positiviste, du respect parfois superstitieux de la science, d'une confiance extrême dans les explications mécanistes et la conception rationaliste de l'Univers, — autant au contraire cette philosophie contemporaine semble réagir vigoureu-

sement contre l'intellectualisme de ses devanciers. Non pas que l'on songe à abandonner l'étude des sciences : l'antique tradition qui unissait étroitement la science et la philosophie, — un moment brisée par l'éclectisme de Cousin, — s'est renouée plus fortement que jamais ; la philosophie devient de plus en plus une réflexion sur la science ; philosophes et savants s'aident mutuellement, même lorsqu'ils se critiquent les uns les autres. Mais ce sont les savants eux-mêmes, aussi bien que les philosophes, qui mettent en doute la valeur des explications mécanistes et la nécessité rigoureuse des lois scientifiques ; ce sont eux qui insistent sur le caractère approximatif, incomplet, conventionnaliste des sciences.

2° La spéculation se concentre en apparence autour des problèmes qui touchent à la science, mais elle se garde de négliger les rapports de la science et de ses principes directeurs (déterminisme, conservateur de l'énergie, etc.) avec l'activité de l'esprit et la moralité. Et l'on aboutit ainsi à une sorte d'anti-intellectualisme d'une part et d'autre part à des conceptions de la liberté et de l'action qui rappellent le pragmatisme anglo-saxon.

Tout cela a sans doute ses origines lointaines dans la période précédente, mais ces tendances s'accusent si fortement entre 85 et nos jours que les philosophes les plus illustres de la France semblent s'opposer radicalement à leurs devanciers.

3° Seulement l'activité philosophique dans cette période est si puissante, elle est si diversement et si énergiquement féconde que M. Parodi ne crût pas que cet anti-intellectualisme puisse être considéré comme la marque universelle et surtout comme un caractère définitif et durable de cette philosophie. Et, dans une dernière partie, il s'efforce de montrer comment la philosophie de M. Bergson n'est point si proche qu'on le pense et que M. Bergson l'a cru lui-même, du pragmatisme anglo-saxon, — comment le rationalisme et l'idéalisme ont trouvé un écho en France chez des penseurs tels que Lachelier, O. Hamelin et tant d'autres. Et dans sa conclusion il essaie de faire voir comment, sous les étiquettes les plus diverses, nous restons fidèles au clair génie de la France, à notre besoin insatiable de clarté et de raison.

C'est dire que ce tableau de la pensée contemporaine n'est pas une simple histoire de cette pensée. Plus exactement, l'histoire de la philosophie telle que M. Parodi la comprend — en l'obligeant à dégager les tendances fondamentales des écrivains, à faire voir la liaison de leurs idées essentielles avec le passé, à en marquer l'évolution et le progrès, — l'amène forcément à juger la valeur de cette évolution et à esquisser par conséquent à son tour sa façon personnelle de concevoir les choses et l'esprit. Mais cela est indiqué de façon si discrète, d'une manière si peu dogmatique, et en tout cas la pensée de tous les écrivains qu'il étudie est mise en relief avec tant de loyauté et une sympathie si pénétrante que la lecture de ce livre, malgré ses

conclusions dogmatiques, est essentiellement de nature à tenir sans cesse en éveil l'esprit critique du lecteur.

Aussi voudrions-nous que ce livre fût placé non seulement dans toutes nos bibliothèques pédagogiques, mais aussi et surtout dans nos bibliothèques d'Écoles Normales. Si l'enseignement dans ces écoles doit prendre, comme l'indiquait récemment M. le Directeur de l'enseignement, une tournure de plus en plus philosophique au sens large et véritable de ce mot, c'est un livre que tout professeur d'École Normale se doit à lui-même d'avoir lu. — Nous voudrions même que tous ceux de nos professeurs d'Écoles supérieures qui sont chargés d'enseigner la morale ne l'ignorent point davantage. Il n'est aucun de nos maîtres qui n'y puisse trouver son profit.

Si quelques parties leur semblent un peu difficiles, l'exposé des idées essentielles est si lumineux qu'il leur restera de cette lecture des idées claires et fécondes.

Aussi ne saurions-nous trop en conseiller la lecture à tous ceux qui ont à s'occuper d'éducation!

La tradition chevaleresque des Arabes, Wacyf Boutros Ghali, 1 vol. in-16, Plon Nourrit et Cie, 1919, 3 fr. 50 + 30 p. 100.

L'esprit chevaleresque, qui, pour l'auteur, symbolyse la civilisation est bien, dit-il, une plante qui a germé du sol français. Mais, si elle a « poussé plus vite et plus douce, si elle a donné des fleurs plus éclatantes, si elle a exhalé un parfum plus subtil. C'est au soleil d'Orient, aux brises du Nedjd qu'elle le doit ».

C'est la vérité que tout son livre se propose d'établir. Dans une série de chapitres, qui ne manquent pas d'intérêt, il nous fera donc voir tout ce que les mœurs arabes ont eu d'élevé, de noble, de généreux, avant comme après l'Islam, jusqu'au jour où la domination turque vint corrompre et étouffer, et s'efforcer de détruire, sans y parvenir complètement d'ailleurs, tout ce qu'avait de grand cette belle civilisation des fières populations nomades du désert.

Le culte que professaient les Arabes pour leurs aïeux; leur culte plein de poésie et de pureté pour la femme; leur culte pour le cheval et pour les armes; leur culte de l'honneur, qui se résume en un véritable code de chevalerie, prescrivant à tout Arabe digne de ses aïeux, avec la bravoure, la fidélité à la parole donnée, la générosité de la main, de l'esprit et du cœur, et lui faisant un devoir de la défense du faible, — ce sont là autant de preuves qu'au contact de ces adversaires que la chevalerie française rencontra si souvent au cours des siècles, elle ne fit que gagner en force et en beauté.

Que si l'ombre turque est venue ternir cette noble civilisation, alors que la civilisation française se développait librement, aujourd'hui que cette ombre néfaste disparaît peu à peu, que l'Arabe se ressaisit, n'est-ce pas un devoir pour la France de lui apporter l'appui de sa générosité et de son esprit chevaleresque, pour l'aider à reprendre

sa marche interrompue vers l'idéal que la race porte au cœur, idéal de beauté et de noblesse chevaleresque ?

Telle est la conclusion de ce livre, un peu tendancieux sans doute, en ce qu'il ne veut faire voir la civilisation arabe que dans ce qu'elle a de meilleur; mais les Arabes sont, en Afrique et en Orient, nos voisins; ils ont combattu avec nous pour le droit et la liberté; nous devons donc accueillir tout ce qui peut nous apprendre à les connaître dans ce qu'ils ont de meilleur, là surtout où ils vivent sous nos lois ou sous notre protectorat. Je verrais donc volontiers le livre de M. Wacif Boutros Ghali admis dans les bibliothèques d'Algérie, de Tunisie et du Maroc. Dans nos bibliothèques de la Métropole, il risquerait d'être peu lu.

Le Gouvernement de la France, Joseph-Barthélemy, in-16, Payot, 1919, 4 fr. 50.

C'est un exposé critique du fonctionnement réel des institutions politiques, administratives et judiciaires de la France contemporaine. L'exposé est simple et parfaitement clair. Les critiques sont exprimées avec beaucoup de mesure et de fermeté, sans parti pris doctrinal, du point de vue de l'efficacité réelle, du rendement, de l'intérêt social. Il serait à souhaiter que ce petit livre fût lu de tous. Il donnera un contenu réel aux formules livresques de l'instruction civique, et il préparera utilement les jeunes hommes à leur rôle de citoyens. Je souhaiterai qu'il fût placé dans toutes les bibliothèques des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures, et dans les bibliothèques pédagogiques.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

TABLE DES MATIÈRES
DU TOME LXXVI

Pédagogie.

Observations psychopédagogiques, *Ch. Guerlin de Guer* 1
L'algèbre et la géométrie à l'école primaire, *Jules Gal* 79
Le travail intellectuel et la volonté, *H. Havard* 90
The opportuny school (l'école à tout venant), *Vanderpyl-Augé* 157
Faut-il réformer les programmes dans l'enseignement primaire élémentaire, *A. Fontaine* 169
Les écoles supérieures et le recrutement des écoles normales, *D. Levesque* 196
L'enseignement des notions scientifiques à l'école primaire élémentaire, *J. Dérôme* 235
Rapports sur la réforme des Écoles normales (*suite*) :
Inspecteur d'Académie de la Sarthe 41
Directeur de l'école normale d'Auch 46
Directeur de l'école normale de Bouzaréa 205
Directeur de l'école normale de Lyon 213
Directrice de l'école normale de Saint-Étienne 336
Ecole normale d'instituteurs d'Alençon 345
Les notes d'inspection, *L. Lamorlette* 312
Les classes promenades, *E. Blanguernon* 389
Sur la question d'arithmétique théorique à l'examen écrit du Brevet élémentaire, *A. Vareil* 410
L'Inspection primaire en France, *J. Gros* 419

Questions et Discussions.

La lecture à l'école primaire, *F. Chadeyras* 52
Le régime futur des Écoles normales, l'enseignement scientifique (réponse à l'article de M. Lamorlette), *B. Malignas* 145
L'épreuve de récitation au brevet élémentaire. Les leçons libres, *E. Meyer* 351

Variétés.

Les poètes et la guerre, *Emile Ripert* 27
L'éducation physique et l'École, *Dr M. Boigey* 100
L'emploi du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement, *A. Bessou* 125

Claude Perroud. *Istria* 259
Une œuvre espagnole d'éducation, *R. Albert* 268
Organisation des bibliothèques d'écoles publiques, *L. Gobron* 324
Les variantes dans les formules de Physique, *Jules Gal* 405
L'ignorance de l'orthographe, *L. Clédat* 438

Notes d'Inspection.

Littérature française 59
Lecture expliquée, Salammbô, le festin des mercenaires 60
Explication de Polyeucte, les stances 61
Préparation d'une composition française 61
Première leçon de chimie 62
Histoire naturelle 63
Géométrie 63
Une leçon d'histoire sur la Révolution. — Ce qu'elle doit être en 3e année d'école primaire supérieure 223
Géographie (écoles normales). — Ne pas oublier que la guerre a changé la carte de l'Europe 224
Géographie (écoles primaires supérieures). — Comment on peut rattacher les faits géographiques à l'expérience des élèves 224
Chimie (écoles primaires supérieures). — Ils ont des yeux pour ne point voir! 225
Chimie (écoles normales). — Exemple d'observation complète allant méthodiquement du fait à l'action 282
Géographie (école primaire supérieure). — Toute la classe travaille pendant l'interrogation (croquis rapides) et pendant la leçon (recherche collective du plan) 282
Notions sur l'histoire et sur la méthode des sciences physiques (écoles normales, 3e année). — N'en pas faire une simple préface du cours; les rappeler à l'occasion des diverses leçons 283
Lecture expliquée. — Usons en classe des bonnes méthodes; n'abusons pas des réflexions sur la méthode 285
Lecture expliquée 286
Un exercice ingénieux : faire découvrir aux élèves l'âge d'un texte et son auteur 287
Un exercice ingénieux : en parlant des idées exprimées dans un texte littéraire, faire reconstituer ce texte par les élèves 287
Dans les écoles anglaises, impressions d'une institutrice 356
Dans une classe de langue vivante 361
L'inspection de l'école buissonnière 362
Arithmétique (Écoles primaires supérieures, 1re année). Trop de théories! 362
Histoire (Ecoles normales). Une bonne leçon, c'est-à-dire une leçon vivante sur l'empire carolingien 363
Contre la « méthode des bras croisés » (Écoles primaires supérieures). Mathématiques 363
Une explication bien comprise (Écoles normales) 364
L'interrogation écrite : usons-en, n'en abusons pas 440
Les nombres sont fort utiles, encore faut-il les bien comprendre ... 440

Regardez la carte! 441
La place de l'énoncé est à la fin et non au commencement du théorème 441
Pas de vraies manipulations sans mesures précises 442
N'utiliser que les formules fondamentales 443
Classes élémentaires, notions de géométrie 444

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Cérémonies en l'honneur des instituteurs morts pour la patrie 65
L'allégement des programmes 68
Fréquentation scolaire 69
Le secrétariat de mairie 70
Le brevet d'enseignement primaire supérieur 71
Cours et conférences sur la législation et l'administration de l'enseignement primaire 71
Initiatives : L'école d'apprentissage des chemins de fer de l'État à Rennes 148
Le cinématographe à l'école 150
Les infirmières scolaires 150
Un champ d'expériences dans la cour d'une école 151
L'agriculture à l'Ecole normale de Rouen 151
L'enseignement ménager agricole à l'École normale de Bourg 152
Les cours d'apprentis de la ville de Mayenne 226
Stage d'élèves-maîtresses dans une école ménagère agricole 226
Certificat d'aptitude à l'examen de l'inspection primaire (2e session 1919), aspirants 289
Pour l'école maternelle 297
Bains douches à bon marché 299
Le travail manuel aux examens du certificat d'études (garçons) 365
La puériculture à l'école primaire supérieure du Havre 366
Des sections de travaux publics et privés dans les écoles primaires supérieures 367
Certificat d'études primaires, devoir d'une aspirante 447
Le Rameau d'olivier 448
Une bibliothèque américaine à Paris 450

A travers les périodiques étrangers.

République d'Haïti 73
États-Unis d'Amérique (*A. Gricourt*) ..... 74 et 153
Belgique (*H. Mossier*) 301
Pays de langue espagnole (*H. Goy*) 304
Belgique et Suisse romande (*H. Mossier*) 370
Pays de langue allemande (*H. Goy*) 376
Pays de langues espagnole et portugaise (*H. Goy*) ..... 381 et 451
Revues scandinaves (*L. P.*) ..... 385 et 459

Bibliographie.

Dr Maria Montessori, Pédagogie scientifique, la Maison des enfants.. 230
Abel Lefranc, Sous le masque de William Shakespeare : William Stanley, VIe comte de Derby..... 232
Th. Simon, Notre éducation maternelle française..... 233
D. Parodi, La philosophie contemporaine en France. 459
Wacyf Boutros Ghali, La tradition chevaleresque des Arabes..... 461
Joseph Barthélémy, Le gouvernement de la France..... 462

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

I

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXXVII

Juillet-Décembre 1920

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Soixante-dix-septième

1920
Juillet-Décembre

PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1920
Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

N^lle série. Tome LXXVII. N° 7 Juillet.

REVUE
Pédagogique

Les Idées d'Alfred Fouillée sur l'Éducation.

Nul philosophe de notre temps n'a eu plus à cœur qu'Alfred Fouillée le problème de l'éducation; nul ne l'a envisagé sous plus d'aspects, ne l'a traité avec plus d'ampleur : il le pose dans sa généralité, il l'étudie dans ses rapports avec notre régime démocratique, avec notre esprit national, il l'examine dans ses détails techniques; il l'aborde en philosophe, en patriote, en éducateur professionnel. On ne saurait rencontrer et on n'imagine guère une compétence plus haute et plus variée. Il importe donc de recueillir son témoignage.

I

Fouillée n'est pas de ces philosophes qui mettent en doute le pouvoir de l'éducation. Selon lui, les idées sont des forces et se réalisent en actes. Ces forces, il s'agit de les discipliner : l'éducation est une sélection entre les

idées, une formation des esprits ou une direction des consciences. L'homme sans éducation est celui dont les idées suivent leur cours naturel, sont livrées à elles-mêmes et à leur impulsion aveugle, autrement dit, sont sans contrepoids ou n'ont pour contrepoids que d'autres idées, nées au hasard dans l'esprit et également emportées d'un élan aveugle. L'éducation sera la sélection, non « fortuite », mais « réfléchie et méthodique, entre les idées qui tendent à se réaliser dans les actes »; elle consistera à créer, à susciter des idées, capables de tenir toutes les autres en échec, des idées fortes, dominatrices, et qui tirent leur force, leur pouvoir de domination de leur supériorité morale, reconnue et admise, comme les idées d'*honneur*, de *devoir*, de *patriotisme*.

Qu'on ne dise point que les idées ainsi définies ne sauraient changer la nature, prévaloir contre l'hérédité. Ce serait s'inscrire en faux contre l'histoire, nier le grand fait de la civilisation. « Par le greffage de la civilisation sur une vaste échelle il n'est pas, dit Tarde, de sauvageon humain qui n'ait produit des fruits savoureux ». Ce sont les religions, les philosophies, les institutions et les lois, non l'obscur instinct des races, qui ont fait les peuples et qui les font ou les modifient encore actuellement, sous nos yeux. Si l'on ne veut pas s'en laisser imposer par les grands faits de l'histoire : la civilisation romaine, chrétienne, musulmane, etc., jugés trop vastes et trop complexes, on ne pourra manquer de se rendre à de petits faits limités, précis et nets, comme ceux-ci : les prétendus attributs des races ont cédé partout devant la civilisation. Ainsi « les anciens cannibales des Iles Marquises sont aujourd'hui de paisibles laboureurs... En Chine, le Mongol est lâche; au Japon, il est brave. En Europe, le juif est

commerçant, usurier; en Abyssinie, il est agriculteur ». Dans notre pays même, en France, nous avons vu, en quelques années, par le manque d'éducation ou par une éducation vicieuse, la criminalité des enfants mineurs marquer une inquiétante progression.

Mais, pour que les idées manifestent ainsi leur puissance, heureuse ou néfaste, il faut qu'elles aient dans les esprits des racines profondes; c'est pour quoi ne peut suffire *l'instruction*, telle qu'on la pratique et on l'entend d'ordinaire; seule l'instruction éducative ou, d'un mot, l'*éducation* est efficace. L'éducation en effet ne s'adresse pas seulement à l'intelligence, elle a prise sur le cœur et la volonté; bien plus elle porte sur l'homme tout entier, corps et esprit. On la définira bien par son objet ou son but en disant qu'elle « ne doit pas être une simple acquisition du savoir, mais une culture des forces vives en vue d'assurer l'avantage aux idées-forces les plus hautes »[1].

Si on entend ainsi les idées-forces — et Fouillée ne les a jamais entendues autrement, — il est clair qu'il faut avoir ces idées pour ou contre soi; de là la nécessité de l'éducation. Le pouvoir des idées peut créer un danger; pour le conjurer, il faut faire appel à l'éducation. L'éducation est d'abord une nécessité sociale, et cette nécessité n'est nulle part plus grande que dans nos sociétés démocratiques, si elles reposent, comme dit Montesquieu, sur la vertu. Là où le peuple a la force, il faut qu'il soit digne de l'exercer, qu'il ait les lumières et les vertus nécessaires. Ce n'est pas assez de l'instruire, il faut l'élever. L'instruction est sans doute nécessaire à tout homme dans l'exercice de sa profession, mais, si elle n'est que technique ou

1. *L'éducation nationale.*

scientifique, d'un mot, utilitaire, ce n'est point assez; « l'influence moralisatrice du savoir commence au moment où il cesse d'être un outil pour devenir un objet d'art », un instrument de culture. A l'instruction du peuple qu'on joigne donc son éducation morale et civique, qu'on lui enseigne le désintéressement, le dévoûment à la chose publique, d'un mot, le patriotisme. Sans cela, il ne peut se gouverner, s'organiser et vivre. Aujourd'hui les travailleurs les plus instruits sont les ouvriers « et c'est d'eux précisément, avec leurs idées fausses, que nous vient le plus grand péril. Le paysan ignorant est moins absurde que l'ouvrier à moitié éclairé. Un peu d'instruction éloigne parfois du bon sens; beaucoup d'instruction y ramène ». Si on ne perfectionne pas l'instruction primaire, si on ne la rend pas éducative, si on ne la fait pas servir au développement du patriotisme, la vertu civique par excellence, tous nos travailleurs, y compris les paysans, nous feront « de mauvaise politique ou de mauvaise économie sociale ». L'éducation répond donc à un besoin national : « la défense contre les barbares à l'intérieur est aussi essentielle, dans nos démocraties, que la défense contre l'invasion de l'étranger »[1].

L'éducation seule peut conjurer le péril social des démocraties; l'instruction est insuffisante, surtout primaire, parce qu'elle est simpliste, parce qu'elle est une incompétence qui s'ignore et, chez l'électeur, une compétence usurpée. « L'ignorance est présomptueuse : elle croit tout aisé et croit avoir remède à tout; la science (seule) est modeste; elle étudie longuement et difficilement les choses qui paraissaient faciles; elle voit le pour et le contre; elle a

1. *La Propriété sociale et la Démocratie*, chap. IV.

une vertu d'apaisement pour l'esprit; par cela même elle exercerait une salutaire influence sur notre vive jeunesse française. » A défaut du savoir approfondi qu'on ne peut donner à tous, il faudrait donner aux plus humbles un savoir qui se critique et se juge, qui connaît ses lacunes; il faudrait leur donner aussi, sous la forme où elle leur est accessible, l'éducation morale, qui leur est aussi nécessaire que les éléments de la grammaire et du calcul. Il faudrait avoir une philosophie à leur usage. Qui a mesuré le vide laissé dans les âmes par la perte des croyances? Plus le peuple s'éloigne de la religion, plus il a besoin d'une philosophie qui la remplace et lui en tienne lieu. « La philosophie est la religion publique des démocraties et nous avouons que nous n'aurions pas grande confiance dans l'avenir d'une république sans philosophie. Si prêtre et roi vont bien ensemble, toujours aussi on a rapproché ces titres : philosophe et citoyen » [1].

Fouillée part de cette idée qu'en France les croyances religieuses sont en train de disparaître et disparaîtront de plus en plus; il faut en prendre son parti; notre pays devra faire l'expérience d'une société sans Dieu. Mais un peuple sans religion n'est-il pas un peuple sans morale? En particulier, une jeunesse déchristianisée ne sera-t-elle pas une jeunesse démoralisée? Non, si, à défaut d'une religion révélée, catholicisme ou protestantisme, subsiste la religion naturelle. Aussi on a cru que *l'école neutre* pourrait réconcilier les croyances diverses dans le culte commun du dieu de la raison. Mais l'école neutre a eu beau inscrire à son programme « les devoirs envers Dieu », elle a paru aux croyants « l'école sans Dieu » et même « l'école contre

1. *La Propriété sociale et la Démocratie.*

Dieu ». Pour les croyants en effet, Dieu, c'est, comme dit Pascal, « le Dieu d'Abraham, d'Isaac et de Jacob, non des philosophes et des païens ». La neutralité, aux yeux de l'Église, est une impiété. Le *Compelle intrare* est la doctrine chrétienne, celle de Saint Augustin, de Saint Thomas et de Léon XIII. « On a prétendu que l'histoire de l'Église était une suite de concessions. Rien n'est plus faux. L'Église n'a jamais fait de concessions que dans l'ordre politique : c'est sa force et c'est sa grandeur. »

D'ailleurs, l'école neutre, qui blessait les croyants, ne satisfaisait pas davantage les incrédules. « Il y avait, dans les programmes de 1882, dit Fouillée, un vice secret qui ne tarda pas à se révéler. Conformes à la neutralité religieuse, ils étaient contraires à la neutralité philosophique ; ils enveloppaient une philosophie d'État et même une religion d'État, quoique religion naturelle et non révélée. » L'athéisme en effet ou le matérialisme, peut être, philosophiquement, très faible et, si l'on veut, insoutenable ; il suffit qu'il apparaisse vrai à des penseurs sincères pour qu'il soit une opinion légitime et, à ce titre, aussi respectable que le déisme ou le catholicisme. L'État sort de son rôle, lorsqu'il érige en dogme une thèse philosophique, fût-ce celle de l'existence de Dieu ; il empiète sur le domaine de la conscience individuelle.

L'État n'a pas plus le droit d'être religieux qu'il n'a le droit d'être athée ; il n'a qu'un droit ou plutôt qu'un devoir, celui de faire respecter les croyances et de maintenir entre toutes la balance, en les défendant contre leur violence, leur injustice et leur intolérance mutuelles. Ce rôle est assez grand pour qu'il s'y tienne ; c'est aussi le seul qui soit sûr.

Mais cette neutralité, cette indifférence philosophique

et religieuse de l'État peut-elle se concevoir? L'État n'a-t-il pas un intérêt vital à défendre, à soutenir, sinon à inspirer la philosophie, la science et la religion, si l'éducation et les mœurs en dépendent, qui sont elles-mêmes le fondement et l'appui de la nation, sa condition d'existence? En fait, si Louis XIV a cru l'existence de l'État liée à celle de la religion catholique, Robespierre l'a cru liée à celle de la religion de Rousseau, et tel politique de nos jours la croit liée sans doute aussi à celle de la philosophie ou de la science pure, sinon de telle philosophie, le positivisme par exemple. On ne voit pas que jamais un État ait pratiqué la neutralité absolue; toujours il s'en départ, dans un sens ou dans l'autre. Peut-il faire autrement? Et même le doit-il?

La question est d'importance, et elle est intimement liée à celle de l'éducation, si celle-ci a un intérêt national. Elle est aussi d'actualité. Nous voyons se produire l'ingérence de l'État dans tous les domaines. Ne sommes-nous pas menacés de la voir se produire aussi dans celui de l'éducation? L'enseignement, monopole d'État, ne fait-il pas partie des programmes socialistes? Établissons donc, d'après Fouillée, l'incompétence de l'État en matière d'éducation.

Certes l'État a des droits fort étendus en matière d'enseignement, mais il n'a pas « le droit d'enseigner »[1], de proclamer ni de patronner une doctrine, qui serait la vérité officielle. Aussi n'y prétend-il point; mais, au nom du droit

1. Même thèse chez Lamartine. Il « réclame la liberté (d'enseignement) sans autres restrictions que celles de police ». Il affirme le droit pour chacun de « boire à ses eaux et à sa soif ». S'adressant au pouvoir, dont il redoute les excès, il donne à la doctrine de la liberté de l'enseignement, exclusive de tout monopole, direct ou indirect, une expression saisissante. « La vérité progressive se manifeste comme elle veut, quand elle veut, à son jour, à son heure, dans sa forme, dans sa langue, par ses organes, et non par les vôtres. » (Louis Barthou : *Lamartine orateur*, p. 25, Paris, Hachette, 1916.)

de l'enfant à la vérité, nos socialistes d'État veulent soustraire l'enfant à l'Église et à ses parents mêmes, s'ils sont catholiques, comme si l'État détenait la vérité. Certes « le droit d'enseigner », s'exerçant à l'égard de mineurs, a des limites plus étroites que le droit d'aller et de venir, de parler et d'écrire. Les enfants ne pouvant contrôler ce qu'on leur dit, il faut qu'on exige de ceux qui les instruisent « des conditions de capacité, de moralité, d'indépendance, dont l'État est juge et garant. On comprend donc qu'il impose ces conditions, même rigoureuses;... on comprend toutes les précautions possibles, mais ce que l'on ne comprend pas, c'est la confiscation de l'enseignement au profit de la majorité actuelle, représentée par une minorité d'hommes qui, pas plus que les autres, ne peuvent dire : La vérité, c'est moi. Une fois toutes les conditions de capacité remplies, au nom de quel droit me refuserait-on le pouvoir d'enseigner, si des parents veulent me confier leurs enfants? L'intérêt bien entendu de l'État lui-même est de laisser toutes les portes ouvertes, tout l'air et la lumière circulant sans entraves.

« En somme le monopole de l'enseignement est une injustice à l'égard de ceux qui voudraient et pourraient enseigner sous les conditions reconnues nécessaires; il est une injustice à l'égard des parents qui, ayant élevé leurs enfants jusqu'à un certain âge, se voient tout d'un coup retirer le droit de les faire instruire conformément à leurs propres convictions; il est une injustice à l'égard des enfants que l'État oblige à n'entendre que le son d'une cloche, celle qu'il faut sonner. Il est une injustice à l'égard de la nation entière, dont il compromet la liberté de conscience et le progrès intellectuel. Enfin il est un mauvais service rendu à ceux mêmes qui espèrent profiter du

privilège. Rien n'est pire que d'avoir seul le droit de parler et de prononcer ; c'est l'origine de toutes les erreurs invétérées et de tous les aveuglements. On devrait, au besoin, solliciter la contradiction ; on devrait, au besoin, payer les gens pour vous contredire, pour chercher les points faibles de vos opinions. Les démocrates et les socialistes qui veulent s'arroger, par politique, le monopole de l'enseignement, répètent tous les vieux sophismes des fanatiques qui se sont prétendus la voie et la vie. Ils ont beau dire qu'ils enseigneront au nom de la science ; là où il y a vraiment science, il n'est pas besoin d'établir des monopoles. Croyez-vous que des professeurs libres, munis de diplômes d'état, enseigneront aux élèves que 2 et 2 font 5, qu'un triangle a quatre angles et que l'eau est un corps simple ? Que craignez-vous ? Si vous craignez quelque chose, c'est que vous savez qu'il s'agit de croyances et d'opinions, non de science. Par conséquent, vous voulez que votre opinion, à vous, soit tenue pour indiscutable, comme si vous étiez Pie X en personne. Vous voulez un monopole, parce que vous savez que, si vous ne parliez pas seuls, on trouverait cent raisons de vous contredire. Vous mettez en avant l'État comme si vous étiez l'État ; mais l'État est-il plus infaillible que les autres ?... L'État n'a qu'un droit de surveillance, de protection et de concurrence en face des initiatives individuelles ou associées... Laissez-le s'ériger en tout, vous aurez un despotisme destructeur de la science et de la morale. Si absurde que soit une croyance, elle a ses éléments de vérité ; elle est utile pour empêcher votre croyance, à vous, de se prétendre définitive et absolue, de se faire tyrannique.... On ne saurait trop répéter que toute puissance tend à abuser d'elle-même, que *la volonté de puissance* dont parle Nietzsche a

toujours besoin d'être tenue en échec par d'autres volontés. Cette balance de tous les pouvoirs n'est-elle donc pas le but même de toute politique ? C'est surtout dans le domaine de la pensée qu'il faut bannir les monopoleurs[1]. »

Ainsi la vérité en tout ordre, mais plus encore, si on peut dire, dans l'ordre philosophique et religieux, doit se faire jour naturellement dans les esprits et dans les cœurs et nous devons en respecter l'éclosion : c'est en quoi consiste la liberté, seul principe qui demeure debout dans la ruine des croyances et dont se réclament les croyances mêmes qui survivent aussi bien que celles qui tendent à se former et à établir un ordre nouveau.

Mais la liberté est-elle un principe dont les sociétés s'accommodent ? Ne s'est-elle pas révélée, à l'usage, un dissolvant de toute société ? N'est-elle pas par essence anarchique, ne tend-elle pas à produire la mouvante diversité et contrariété des opinions et ne voue-t-elle pas ainsi à l'instabilité tout ordre social ? Par suite, les esprits modernes, qui ne peuvent plus désormais tolérer et concevoir un régime qui ne soit pas fondé sur la liberté, sur le respect des croyances individuelles et intimes, se sont-elles rendues par là même incapables d'établir et de faire vivre un régime quelconque, puisqu'il n'en peut exister que sur des bases indiscutées, sur des croyances unanimes, au besoin imposées, en tous cas inébranlables ? Tragique antinomie : la liberté serait la condition d'existence de la société moderne et l'obstacle auquel cette société se heurte, l'écueil où elle se brise.

Cette antinomie, il appartiendra à l'éducation de la résoudre : elle aura à former des hommes appelés à vivre

1. *La Démocratie politique et sociale en France*, liv. III. *L'Enseignement de la Démocratie*, Paris, F. Alcan, 1910.

dans ces conditions exceptionnelles, à les y préparer ou adapter. Il y a une relation entre la liberté politique et l'éducation. Des citoyens, c'est-à-dire des hommes faits pour vivre sous un régime de liberté, devront recevoir une éducation spéciale : cette éducation ne peut être une simple prise de possession des âmes, elle doit être animée de l'esprit qu'elle a charge d'inspirer et de répandre, elle doit être un appel à la liberté, c'est-à-dire à la conscience individuelle. Mais, d'autre part, elle est par définition une action sociale. Éducation et liberté sont donc termes qui s'opposent. Comment les concilier, sans sacrifier ni l'une ni l'autre des choses qu'ils désignent? Il faut faire crédit à la liberté et penser que celui qui est invité à en user en usera le plus souvent selon la raison. Il faut aussi accepter d'avance les inconvénients de la liberté, les hérésies ou erreurs individuelles. Mais il faut, d'autre part, défendre la liberté contre elle-même, en prévenir les excès par l'éducation. L'éducation suppose des principes, c'est-à-dire des vérités communes, sur lesquelles peut se faire l'accord des esprits : c'est de là qu'il faut partir, ce sont ces vérités qu'il faut dégager, qu'il s'agit de communiquer, c'est-à-dire de faire accepter et non d'imposer aux esprits. Plus ces principes seront larges, plus ils auront ce caractère d'universalité, dont on a fait le criterium de la vérité, plus ils seront désignés pour être le fond, la matière ou l'objet de l'éducation. C'est parce que les religions sont particulières et diverses qu'elles ne peuvent être prises pour bases de l'éducation, c'est parce que la notion même de religion est étroite qu'elle tend à être de plus en plus remplacée en éducation par celle de philosophie ou de science, regardée comme plus large, plus universelle, moins contestée et moins contestable.

Alfred Fouillée s'efforcera de définir ce fond commun à tous les esprits, humain ou social, que l'éducation a pour objet de propager et de transmettre, et qu'exprimait si bien le vieux mot d'*humanités*; il montrera que l'enseignement en particulier vaut d'autant plus qu'il est plus élevé, plus désintéressé, moins technique ou professionnel. L'éducation, suivant lui, est la mise à la portée de tous des idées et des sentiments essentiels, que le terme de civilisation résume; elle représente la « propriété sociale » que la démocratie doit assurer à chacun. L'éducation morale et sociale est la première de toutes et la plus nécessaire, surtout depuis que l'éducation religieuse fait défaut. Fouillée présente enfin l'éducation comme « nationale », jugeant qu'entre les esprits les plus divisés l'accord doit naturellement et nécessairement se faire sur l'idée de patrie, sur les sentiments qu'elle évoque et les devoirs qu'elle impose. Le philosophe a pu se tromper dans le choix des idées qu'il met à la base de l'éducation, en attribuant à celles-ci une valeur universelle qu'elles n'ont pas ou qu'on leur conteste; du moins a-t-il établi le vrai principe ou criterium de l'éducation, qui est d'être, dans son objet, ce qui convient à tous, ce qui est social ou profondément humain, et, dans sa forme, ce qu'il y a de plus libéral et de plus large, ce qui respecte les droits de la conscience individuelle. Le criterium de l'universalité peut paraître un principe abstrait, purement formel et vide; en réalité il implique et entraîne toute une réforme de l'éducation, comme on verra en passant à ses applications.

En résumé, sous le régime démocratique, l'éducation est particulièrement nécessaire, puisque ce régime repose sur la raison, seule capable de réaliser l'accord des libertés, en dehors duquel il n'y a point d'ordre social. Mais elle

est l'apprentissage de la liberté; elle irait donc contre son principe, si elle était autre chose qu'un appel à la raison individuelle. Elle postule l'accord des esprits dans la raison et par la raison; elle se donnera donc elle-même sous les formes de la raison; elle sera persuasive, libérale, non doctrinale ou autoritaire. Elle aura pour objet principal, essentiel, la formation de la raison dans l'homme par les voies de la raison; elle sera « les humanités »; mais, comme l'homme ne se conçoit pas en dehors de la cité, elle sera tout ensemble civique, morale, humaine et sociale. C'est à la philosophie qu'il appartiendra d'en donner la formule et d'en tracer le programme.

II

Fouillée accepte la démocratie dans son principe, mais il en combat les tendances égalitaires et niveleuses : il veut que l'instruction soit ouverte à tous, mais ménagée à chacun selon ses aptitudes; il admet une aristocratie intellectuelle ou, comme il dit, une « sélection des supériorités ». Il dénonce comme une utopie cette prétendue réforme qui, sous le nom d'enseignement *intégral* ou *moderne*, consiste à abaisser les études au niveau de tous. Ce serait l'invasion des professions libérales par les utilitaires, la fin des études élevées, la méconnaissance des droits de l'élite, « le triomphe de l'individualisme atomique, c'est-à-dire de la force, du nombre et de la ruse. L'individu anonyme, insexuel, sans ancêtres, sans tradition, sans milieu, sans lien d'aucune sorte, voilà, — Taine l'avait prévu, — l'homme de la fausse démocratie, celui qui vote et dont la voix compte pour *un*, qu'il s'appelle Thiers, Gambetta, Taine, Pasteur ou qu'il s'appelle Vacher ». Le

danger des démocraties, c'est l' « extériorisation » ou la matérialisation de la vie, dont le marxisme est la formule : l'invention faisant place à l'imitation, la théorie à la pratique, l'art au procédé, le droit ou la justice à l'intérêt. En pédagogie de même, « il ne s'agit plus (alors) que de savoir ce que les autres ont fait, fût-on incapable de rien faire soi-même ». Il faut réagir contre une tendance si dangereuse.

Elle se rattache à une autre ou découle d'une autre, qui est de viser le résultat, non seulement matériel, tangible, mais encore immédiat et obtenu à bon compte. C'est ainsi par exemple qu'on s'attache communément à l'instruction plus qu'à l'éducation : les résultats en sont en effet plus faciles à obtenir, à constater et à mesurer, au moins quantitativement. Fouillée, à l'encontre des idées courantes, propose un programme qui tiendrait en deux mots : « restreindre l'instruction, généraliser l'éducation »[1].

L'instruction en effet, prise à part, n'a pas la valeur qu'on lui prête; il y a bien de la superstition dans le culte dont elle est l'objet. Ce culte, il s'agit de l'épurer. C'est honorer l'instruction, la rétablir dans sa dignité que la subordonner à l'éducation et en faire un élément de la culture humaine : là, et là seulement, est sa valeur ou son prix. C'est la thèse que Fouillée développe, en étudiant tour à tour la science, les lettres, la philosophie morale et sociale.

A. *Les humanités scientifiques.*

Dans et par les sciences, on devra se proposer, dit-il, de « développer chez le *sujet* les facultés qui font l'homme et de donner pour *objet* à ces facultés les plus hautes vérités,

1. *L'Enseignement au point de vue national*, Paris, Hachette, 1891. A défaut d'autres indications, toutes nos citations sont empruntées à cet ouvrage.

les plus hauts sentiments auxquels est parvenu l'esprit humain ». A cette conception de l'enseignement scientifique répondent imparfaitement les enseignements primaire et supérieur, parce qu'ils sont exclusivement tournés du côté de l'*objet*, ayant en vue, l'un, le *minimum*, l'autre, le *maximum* du *savoir*; l'enseignement secondaire est mieux inspiré qui se tourne du côté du *sujet*, qui vise « la formation même de l'esprit », pour qui « l'instruction est un moyen, l'éducation est le but ».

La science a une haute valeur éducative : elle forme l'esprit, enseigne la méthode, mais, si on s'en tient à ses résultats, si on s'attache à son côté matériel, spécial, *a fortiori* utilitaire ou pratique, elle peut être un abaissement et une déformation de l'esprit. Cela est vrai de toutes les sciences, même de la plus haute et de la plus parfaite de toutes : les mathématiques. Les mathématiques font souvent des brutes raisonnantes. Ce sont :

« des sciences toutes formelles. L'arithmétique et l'algèbre sont la rhétorique des nombres. On raisonne et on raisonne, on déduit et on déduit, étant donné n'importe quoi, dans l'abstrait. On applique les principes généraux à des problèmes particuliers et la solution de ces problèmes devient un petit talent mécanique, comme la scolastique du moyen âge ou comme la machine à raisonner de Raymond Lulle.... L'esprit mathématique, dans la vie, c'est l'art de ne voir qu'un des côtés de la question.... Les mathématiques développent cette espèce de raisonnement par signes que Leibniz a appelé le raisonnement symbolique : elles remplacent les objets par des substituts plus ou moins conventionnels. Il en résulte qu'elles peuvent donner l'habitude de penser par formules sans regarder les choses mêmes, de débiter des raisonne-

ments sans raisonner. Le même Leibnitz appelait cela du psittacisme ».

D'autre part, il y a bien à dire sur ce « bain de réalisme » qu'on a prétendu donner aux Français trop abstraits par l'enseignement de la physique et de l'histoire naturelle. L'étude de ces sciences ne développe pas du tout les qualités d'esprit qu'il a fallu aux savants pour les découvrir, par la raison que la façon dont on les enseigne n'est pas celle par laquelle on les a fondées.

« L'enseignement des sciences *ex cathedra* et la science même, ce sont des choses si différentes que l'une est presque l'opposé de l'autre, comme l'actif est l'opposé du passif et l'invention de la mémoire. » Ainsi on ne devient pas un expérimentateur parce qu'on assiste à un spectacle d'expérimentation. « L'enseignement par l'*aspect* n'est pas l'enseignement par l'*action* et nos élèves n'agissent pas, ils regardent, enregistrent et *rédigent*. »

Les sciences enseignées à part, comme des spécialités, ne sont pas seulement sans valeur éducative, elles sont encore sans valeur scientifique. Les savants spécialisés sont des esprits fermés, étroits. « Les sciences séparées de l'esprit philosophique, a dit Dubois-Raymond, sont un retrécissement de l'esprit. »

Il faut donc opérer une double réforme des études scientifiques : les « simplifier » et les « unifier ».

1° *Simplifier*. « Plus on réduira l'étude particulière des sciences, plus on développera l'esprit scientifique qui est le contraire de la dispersion et de la mémoire machinale. » La plupart des études dites scientifiques sont sans utilité aucune pratique ni pédagogique. Le but même qu'on se propose : « apprendre les sciences » est vain. « La science ne s'apprend pas, elle se *fait*. Les *résultats* seuls peuvent

être objet de savoir; mais les résultats ne sont qu'une table des matières; ils ne sont ni le livre même ni l'esprit qui a dicté le livre. » Au lieu de faire des esprits bourrés de connaissances scientifiques, qu'on forme donc des esprits rompus aux pratiques et à la méthode de la science, capables d'invention. Qu'on ne traite pas « le cerveau comme un parchemin passif sur lequel » il s'agirait « d'écrire en lignes serrées le plus de géométrie possible, de physique, d'histoire naturelle, etc., etc. ».

« Si quelque cataclysme, bouleversant la terre, fait disparaître notre civilisation et que plus tard on découvre, sous les ruines, un de nos programmes du baccalauréat, on demeurera stupéfait devant la science encyclopédique de nos bacheliers :

Grandiaque effosis mirabitur ossa sepulcris.

« Nous, contemporains, nous savons ce qu'il faut penser de ces géants de la science. Le véritable dynamomètre intellectuel, c'est la conception et la réalisation des idées devenues des forces vives.... Notre savoir n'est pas à nous, s'il ne se convertit en faculté et en instinct. »

Ainsi des études scientifiques il faut élaguer tout ce qui encombre l'esprit, sans le fortifier et l'assouplir. *A fortiori* faut-il les alléger du lourd bagage technique : à quoi bon enseigner superficiellement l'anatomie et la physiologie à un futur médecin qui les apprendra sérieusement et fortement plus tard. Qu'on lui apprenne plutôt les mathématiques, la physique, les lettres, tout ce qu'il n'aura pas par la suite l'occasion d'étudier. D'une façon générale, le lycée ne doit pas être une école professionnelle : les connaissances spéciales, nécessaires à une profession, s'acquièrent par l'exercice de cette profession.

Parmi les sciences à enseigner, puisqu'il ne peut être

question de les enseigner toutes, qu'on fasse choix de celles qui sont *générales*, vraiment *explicatives* (comme les mathématiques, la mécanique, la physique en partie), « qui donnent occasion, non seulement à des rédactions, mais à des problèmes, et ainsi exercent l'esprit aux solutions », et encore qu'on n'en étudie « que les fondements, mais de façon à les bien connaître.... Notre enseignement scientifique, au lieu de se noyer dans les sciences descriptives, — exercices fugitifs de la mémoire, — doit se tenir à la théorie générale des sciences, illustrée par un petit nombre d'explications choisies ».

2° *Unifier*. Ce n'est pas assez de simplifier les études scientifiques, il faut « les unifier ». « Le lien des diverses sciences ne peut être que la philosophie. »

a) « Il faut, dans l'étude de chaque science, introduire l'esprit et la méthode philosophique, les vues d'ensemble, la recherche des principes et des conclusions les plus générales. » Il faut aussi montrer « la part de l'esprit dans la formation et les découvertes de chaque science.... Le développement des sciences et le progrès des méthodes est une épopée, et il est plus important, pour l'éducation de la jeunesse, de l'intéresser à cette épopée que de lui faire énumérer et inventorier des faits et des lois. »

b) « Il faut systématiser les grands résultats des diverses sciences et en faire voir la liaison.... La vraie valeur libérale des études scientifiques est là : elles doivent donner une idée de l'univers et de ses grandes lois, de ce que les anciens appelaient le cosmos.... Il faut faire apparaître (aux élèves) et l'esprit humain et l'univers : détachée de ces deux termes, une vérité scientifique perd son intérêt avec sa portée; elle ne peut plus avoir qu'un intérêt pratique et industriel. »

Ainsi l'étude des sciences, reliées entre elles et à la philosophie, acquiert une valeur pédagogique et devient « les humanités scientifiques ». Enseigner « les diverses sciences, non pour elles-mêmes, mais pour le tout dont elles font partie, pour la *science*, les lier entre elles de telle sorte qu'une conception de la nature et de la vie s'en dégage », c'est les animer de l'esprit philosophique, qui est l'esprit scientifique sous sa forme la plus élevée, et c'est bien servir la science elle-même, dont « le progrès est en *raison inverse* de l'enseignement mécanique et utilitaire des sciences, est en raison directe de la culture littéraire et philosophique ».

B. *Les humanités classiques.*

Si l'éducation a pour but de former l'homme, elle doit être elle-même conforme à l'évolution de l'être humain. Or, on s'accorde à dire que l'ontogénèse reproduit la phylogénèse, ou que l'individu repasse par toutes les phases du développement de la race. Comment faut-il l'entendre? Est-ce sur le *passé* de l'humanité ou sur son *état actuel* que l'éducation doit modeler l'individu? Ou est-ce à l'*évolution future* de l'humanité qu'elle doit le préparer?

Si l'enfant doit recueillir le *passé* de la civilisation, il n'a pas cependant « à parcourir tous les degrés intermédiaires et historiques que l'humanité a elle-même parcourus ». Il s'instruit : 1° par la *langue*; 2° par le *livre*. Or « la langue est un produit de tous les raisonnements accumulés par les hommes, comme de toutes leurs observations et réflexions. Apprendre à parler, c'est précipiter l'évolution de l'esprit de toute la vitesse acquise par les siècles;... c'est profiter de toutes les sélections et de toutes les victoires qui ont marqué la lutte séculaire pour la vie ». Le livre de même, c'est « l'humanité abrégée...,

c'est l'évolution sociale à la fois fixée et accélérée ».

Par l'éducation, l'enfant d'aujourd'hui a donc sur l'humanité une avance de plusieurs siècles. Mais, en un autre sens, il retarde sur elle de tout le temps qu'il lui faut pour parcourir son évolution propre. L'esprit en effet, comme le corps, a ses âges; il faut respecter son développement, le laisser traverser ses phases, s'épanouir successivement en chacune. Les objets et méthodes d'enseignement doivent être appropriés à l'âge : il faut aller de l'observation sensible à la réflexion, de l'imagination au raisonnement, c'est-à-dire des *lettres* aux *sciences*. Ce qui constitue la valeur éducative des lettres, c'est qu'elles font appel à toutes les facultés, au cœur autant qu'à l'intelligence, alors que les sciences ne s'adressent qu'à la mémoire et à l'entendement. De plus « le livre littéraire n'est pas seulement indicatif de tels faits observés ou de telles lois démontrées, il est suggestif : par l'association des idées ou des sentiments, il excite à se souvenir moins qu'à penser ». Il stimule et délasse l'esprit, tandis que le livre de science le surmène. Enfin la littérature crée une atmosphère favorable à l'éclosion de l'enfance. On dit que l'école doit être une préparation à la vie; mais cela ne veut pas dire qu'il faut faire dès maintenant aux enfants « la vie qui les attend plus tard avec ses réalités souvent prosaïques et tristes »; la vie qui leur convient et qui les prépare le mieux « est une vie plus simple, plus intellectuelle et plus imaginative tout ensemble, plus idéale, en un mot, et plus jeune ».

L'éducation doit être non seulement individuelle et collective ou humaine, mais encore nationale. Il faut qu'elle soit « en harmonie avec l'esprit même de la nation, ses habitudes et ses aptitudes, son histoire, les traditions de sa langue, de sa littérature et de ses arts ». Est-ce à dire

que nous devons nous renfermer dans l'étude exclusive de la langue et de la littérature nationales? Non, il y aurait là un inconvénient et un danger. Avec la communication universelle des peuples, « cette sorte de monologue national est aujourd'hui impossible; (d'ailleurs) il rétrécit l'esprit et peut à la fin le déformer ». La langue française nous est trop familière pour se prêter, de notre part, à une étude approfondie. Il conviendra donc d'y joindre l'étude d'une autre langue. Mais laquelle? Celle qui a le plus contribué à former la nôtre, celle d'où nous vient notre double culture, antique et chrétienne : le latin. L'antiquité classique est « la base commune d'études libérales chez toutes les nations » et l'humanisme français en est le prolongement. L'éducation classique avec le latin, tel est l'idéal de Fouillée.

Cet idéal, il l'a défendu avec force, avec passion, avec éloquence. Il est parti en guerre contre cette « bifurcation »[1] aggravée de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne, deux types d'instruction divers, déclarés « équivalents » et ayant des sanctions équivalentes. Prétend-on approprier ainsi l'enseignement secondaire aux petites intelligences ou aux petites bourses, à la variété des aptitudes ou à la variété des connaissances théoriques et professionnelles? Invoque-t-on les exigences de la société moderne, la nécessité de la division du travail intellectuel? Mais les scientifiques ont besoin de lettres et les littéraires, de sciences. Plus les spécialités se multiplient, plus l'éducation générale devient nécessaire. Défions-nous des vocations précoces : il en est qui ne durent point. Il y a danger à engager les jeunes gens de bonne heure dans des

1. C'était le nom donné à la séparation des sciences et des lettres sous l'Empire.

études spéciales pour lesquelles on ne sait pas s'ils sont doués. Donnons plutôt une forte instruction fondamentale, dont toutes les professions ont besoin. « L'acquisition des connaissances professionnelles se fera vite si on possède à fond les connaissances générales. » Dira-t-on qu'on prend les intérêts de l'enseignement secondaire, qu'on veut le réserver à une élite ? Il s'adresse en réalité « à tous ceux qui ont assez de temps devant eux et assez d'argent pour pouvoir faire des études classiques ». Sans doute il ne profitera pas à tous, mais « il faut beaucoup d'appelés pour avoir peu d'élus ». Craint-on de faire des déclassés ? On en fera bien plus encore en facilitant l'accès des études supérieures, en ne mettant pour condition à l'entrée des carrières qu'un effort de mémoire plus ou moins grand, qu'un emmagasinement de connaissances hâtives.

Qu'est enfin l'enseignement moderne, pour se substituer au vieil enseignement classique? Un monstre, « un tissu de contradictions : c'est un enseignement général spécial, un enseignement désintéressé utilitaire. Votre prétendue instruction classique, comme la chauve-souris de la fable, peut dire : je suis générale, libérale, littéraire et poétique, voyez mes ailes ! Je suis spéciale, industrielle, commerciale et agricole, voyez mes pattes » !

Le latin est, pour Fouillée, l'arche sainte. Qu'on ne lui parle pas d'en remplacer l'étude par celle des langues vivantes ou par l'étude approfondie du français. Tout cela ne vaudra pas, et pour une raison profonde, qui est que tout cela représente un *moindre effort*. Fouillée lance cette prophétie qui s'est réalisée à la lettre. Vous vous efforcez de trouver un équivalent aux études classiques, « vous n'y parviendrez pas. Vous serez sans cesse retenu et par la nature des élèves et par la nature des maîtres eux-mêmes.

Vous aurez une sorte de masse, de plèbe intellectuelle qui vous obligera à vous rapprocher d'elle, à vous préoccuper de ses intérêts immédiats, — tout comme il arrive pour les gouvernements trop exclusivement démocratiques et populaires, pour les Chambres à suffrage trop direct et universel. Il y a tout un peuple qui vous tire par en bas, alors que vous voudriez voir les choses de plus haut et de plus loin. Vous êtes à l'état de ballon captif. Enseignement français, cela voudra dire, quoi que vous fassiez, enseignement pratique, utilitaire, scientifique, spécial, professionnel.... Une fois que vous aurez écrit sur la porte du lycée : Ici ne s'enseigne que ce qui est utile à la société moderne, vous n'aurez plus guère que des professeurs à l'esprit utilitaire, comme les élèves et les parents.... L'État aura voulu *démocratiser* l'enseignement sous le nom d'enseignement français et le résultat sera l'abaissement des études françaises elles- mêmes ».

Cet abaissement est fatal. Il est fatal aussi qu'on s'en fasse complice, qu'on y consente ou qu'on s'y résigne. On suivra le mouvement, on cèdera aux « vœux des pères de famille ».

« Les pères de famille ! » Ah ! parlons-en. « Ont-ils pour la plupart quelque compétence? Quand il s'agit d'instruire et d'élever leurs enfants, ne sont-ils pas trop souvent eux-mêmes de grands enfants? Est-ce, en moyenne, un père de famille qui se placera au point de vue des intérêts de la nationalité et de la race, qui se préoccupera de l'élite intellectuelle à conserver ou à recruter, de la tradition nationale à maintenir, des progrès à assurer en même temps?... Consulter les pères de famille (en matière d'enseignement) est presque aussi imprudent que de consulter les enfants. »

Journalistes, membres des Académies, ministres n'ont

guère des opinions plus sages. Les compétences sont rares et ont peu de chance d'être écoutées et suivies, quand elles sont gênantes, que leur avis déplaît. Le danger des démocraties est de céder en tout à la tentation du moindre effort, dans l'ignorance où elles sont de leur véritable intérêt et dans l'habitude qu'elles ont d'instaurer trop souvent le régime de l'incompétence.

Le danger est aussi, pour elles, de flatter la majorité et, sous couleur d'abolir les privilèges, de frapper l'élite. A combien l'enseignement secondaire n'est-il pas suspect, parce qu'il s'adresse à une bourgeoisie appelée à devenir la classe dirigeante? Pourtant, si l'on ne veut pas ajouter « à un Sedan militaire un Sedan intellectuel », il faut « fortifier le seul enseignement qui ait (chez nous) pour objet propre, non plus le savoir et ses applications pratiques, mais la culture intellectuelle, esthétique, morale et civique d'une jeunesse appelée à former le cerveau de la patrie ». Cet enseignement, il faut non seulement le maintenir, mais le préserver dans son originalité et sa pureté et ne pas permettre qu'un autre, qui n'a ni le même objet ni la même valeur, en usurpe le nom, en réclame les titres et les avantages sociaux.

C. *La rénovation des études par la philosophie.*

Tout enseignement, scientifique ou littéraire, doit servir à la culture de l'homme, doit se convertir en « humanités ». Mais il y a un enseignement, qui est plus qu'un moyen de culture, qui représente la culture même : c'est l'enseignement philosophique. La philosophie est éducative par sa vertu propre; elle est l'âme de l'éducation. Il faut donc qu'elle inspire et dirige l'enseignement, qu'elle s'y marque et l'imprègne en toutes ses parties. Elle doit en faire d'abord l'unité. « Systématique par essence », elle sera

« une simplification et une coordination des connaissances.... La philosophie qui ramène toutes les vérités à leurs principes et les pousse toutes à leurs conclusions, les grave du même coup dans la raison et dans la mémoire ; elle rend la mémoire rationnelle et le raisonnement inoubliable ; elle est à la fois une logique et une mnémotechnie. Donner enfin un cerveau à l'enseignement, ce n'est pas compliquer la difficulté, c'est la résoudre ».

La philosophie rationalise et élargit tout : les lettres, l'histoire, la morale.

La philologie, comme l'entendent les Allemands, c'est-à-dire la littérature ou les langues cultivées pour elles-mêmes, n'a pas, quoi qu'en dise Renan, de valeur intrinsèque ni de vertu éducative. Mais tout peut, et donc doit être enseigné philosophiquement : la grammaire, dont il faut montrer le caractère logique, les lettres, dont il faut se servir pour acquérir des idées, pour apprendre à penser.

De même, pour que l'histoire ne soit pas une érudition vaine, il faut qu'une philosophie s'en dégage. Il nous faut aussi une philosophie sociale pour nous préserver « du fanatisme à rebours, de l'utopie révolutionnaire, des fausses conceptions de la vie, de la société, de l'État, qui sont le fond de la philosophie ouvrière ».

Enfin la morale doit être enseignée, non point indirectement, par les lettres, mais en elle-même et à part, philosophiquement ou par principes, sans quoi ce serait « la moralisation remise à la Providence ou au hasard ». « C'est un préjugé de croire qu'elle n'est pas assez scientifique pour être enseignée. » Elle renferme « une partie positive », à savoir les lois de conservation et de progrès pour l'individu et pour la société : on peut au moins la présenter sous son aspect civique et patriotique, et la tenir à ce *titre*

pour incontestable. Mais, parce qu'elle a un fondement métaphysique, va-t-on la passer sous silence? Sous prétexte de tolérance, va-t-on ignorer Dieu? Ce serait être bien timoré et montrer peu de foi en la raison et en la liberté de discussion et de pensée.

La philosophie ne doit pas seulement faire sentir son esprit dans toutes les études, elle doit encore être cultivée pour elle-même. Elle ne doit pas être écartée de l'enseignement en raison de son caractère hypothétique. « Gardons-nous de prendre le degré de certitude pour mesure de la valeur éducatrice ». Condamner la métaphysique au nom du positivisme ou de la science pure, ce serait prendre parti pour une métaphysique. La critique ou la théorie de la connaissance s'impose dans tous les systèmes. Tous les systèmes métaphysiques, d'autre part, ont le droit de se produire, en dehors du matérialisme, qui est une erreur philosophiquement démontrée. Il ne saurait être question de remplacer la philosophie par l'histoire de la philosophie. Celle-ci est trop ardue, quand elle est sérieuse et approfondie, et « une histoire superficielle de la philosophie est propre à décrier la philosophie même. Il faut connaître seulement, et les bien connaître, les grands systèmes; le reste est bon pour les érudits. Une seule question dogmatique, étudiée à fond, fait plus pour l'éducation que toute une histoire de la philosophie à vol d'oiseau. »

La philosophie doit être enseignée au lycée, parce que c'est au lycée que se forment les hommes des professions libérales, à qui elle est le plus nécessaire.

Les éducateurs, les médecins ont besoin de philosophie, les uns, pour dominer leur enseignement, pour le donner d'une façon approfondie et élevée, les autres, pour

remplir leur haute profession avec dévouement et intelligence, pour n'être pas de simples charlatans, exploitant la misère humaine, s'en faisant des rentes.

Les savants proprement dits peuvent encore moins se passer de philosophie.

« Y a-t-il des hommes plus remplis de préjugés que les hommes de science sans culture philosophique? Habitués à l'affirmation en fait de connaissances positives, ils se montrent négatifs envers tout ce qui n'offre pas une certitude mathématique ou physique. Dès qu'ils mettent le pied sur le domaine des choses morales et sociales, ils éprouvent le vertige dont parle Platon; la tête leur tourne, leurs yeux sont éblouis et ils déraisonnent d'autant plus qu'ils sont plus habitués au raisonnement rectiligne des sciences positives; les nuances infinies du monde moral leur échappent; il ne leur reste plus, comme dit encore Platon, qu'à « embrasser les pierres et les arbres qu'ils trouvent sur leur chemin ». On se plaint avec raison des lettrés sans philosophie; bien plus dangereux encore sont les savants sans philosophie; l'étude exclusive des sciences et de leurs applications finit par fausser et matérialiser l'esprit même. »

Quelques-uns cependant, croyant prendre l'intérêt de la philosophie, parlent de la reléguer dans les Universités. Ce serait, selon Fouillée, la pire faute qu'on pût commettre. La France, en effet, n'est pas l'Allemagne. En Allemagne, pays d'aristocratie, « les quatre cinquièmes des élèves des gymnases suivent les cours des Universités; l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur font corps. En France, pays de bourgeoisie et de démocratie, c'est pure chimère d'espérer un résultat analogue. Il faut que l'enseignement secondaire puisse au besoin se suffire. Ceux qui veulent aujourd'hui le subordonner à l'enseignement supérieur, l'appauvrir même

et le restreindre, sous prétexte de renvoyer plus tard les jeunes gens à des Universités imitées de l'Allemagne, nous paraissent mal se rendre compte de la différence entre les deux pays.... Tous les beaux récits, mêlés de légendes, sur les Universités allemandes excitent, chez un certain nombre d'esprits, une sorte de fascination. On s'étonne du nombre des élèves, de l'activité qui règne là-bas, en comparaison de nos Facultés des lettres et des sciences. Mais le phénomène tient tout simplement à l'absence des grandes écoles, à la fusion des Facultés de droit et de médecine avec les Facultés des lettres et des sciences, au recrutement des pasteurs protestants et à l'importance des Facultés de théologie.... Supposez qu'en France le rêve de quelques cerveaux soit réalisé : on supprime d'un trait de plume toutes les grandes écoles, on fond toutes les Facultés en Universités, y compris les Facultés de théologie », on aura alors des villes surpeuplées d'étudiants, de grandes usines intellectuelles.

Conception grandiose, colossale, digne d'enflammer la mégalomanie allemande et d'impressionner la badauderie française. Mais, en matière d'éducation, la prospérité matérielle, attestée par les dimensions des palais scolaires, le nombre des étudiants, des professeurs, la multiplicité des cours, etc., est bien peu de chose ou plutôt n'est rien auprès de la qualité de l'enseignement donné et reçu, du travail fourni. Ce sont des valeurs spirituelles qui sont ici en question. Or, en dépit des apparences et des opinions en cours, c'est, chez nous, l'enseignement secondaire qui est le plus désintéressé, le plus élevé en dignité ; c'est aussi celui qui s'enfonce et pénètre le plus avant dans les esprits.

Fouillée a compris, — bien avant la guerre, — qu'il y a une culture qui n'a rien d'humain, qui est toute technique,

utilitaire, sorte de Léviathan scientifique, terme dernier et idole d'une civilisation matérialiste. Cette culture, que représente la science des Universités allemandes, il l'a toujours combattue, y opposant l'idéalisme de la pensée française. Le haut enseignement allemand ne lui en a jamais imposé ; il remarque que la France en a l'équivalent dans ses grandes écoles et ainsi ne gagnerait rien à copier, comme on l'y invite, l'organisation des Universités d'outre-Rhin. Qu'elle garde précieusement au contraire l'originalité de ses mœurs scolaires, ses ardents foyers de culture intense (Écoles polytechnique, normale, lycées, etc.) avec leurs traditions, leur vie personnelle, qui sont comme l'image lointaine des foyers intimes de la famille française. Que seraient chez nous et que sont en fait, pour la plupart, les études d'Université? Des études très poussées, mais hâtives et mal digérées, dans un domaine spécial, et une culture générale très superficielle.

« La grande antinomie des Universités, dit Fouillée, c'est qu'elles devraient être des centres de spéculation pure et qu'elles sont entraînées fatalement à être des écoles professionnelles. » Sait-on ce qu'on nous prépare, quelle sera « la France de demain, si on abaisse et découronne les études classiques, en envoyant aux Facultés la philosophie, le grec, le latin, si on jette à travers les grandes villes tous les jeunes gens avec tous les docteurs de tout ordre, enfin si on éteint préalablement ces foyers d'études élevées et relativement désintéressées, — École polytechnique, École normale, — sous prétexte de susciter à Aix ou à Poitiers des foyers nouveaux de lumière »?

Nous voyons déjà les effets de cette diffusion démocratique des lumières, que Fouillée avait prédits. Oui, l'instruction se répand, mais sans grand profit pour la for-

mation et le développement de l'esprit. C'est qu'on ne cultive plus la science pour elle-même, mais en vue d'un intérêt professionnel ou d'un but pratique. On se détourne de la science pure, des lettres, de la philosophie. Les études mêmes s'abaissent par le soin qu'on a de les répandre, de les rendre accessibles à tous, d'en abréger la durée, par l'abandon des vieilles méthodes, lentes, laborieuses, mais sûres, en particulier de la méthode active. Aussi on a beau perfectionner les procédés d'enseignement, avoir les livres les mieux faits, les maîtres les plus savants; on constate avec stupeur que nos écoliers et étudiants sont moins cultivés, moins instruits même que ceux d'autrefois : on a traité leur cerveau comme un instrument passif, comme un appareil enregistreur; or nul ne *sait* que ce qu'il *fait*; les exercices surannés du vers latin, du thème, de la version, par l'effort de réflexion personnelle ou d'invention qu'ils exigeaient, étaient plus féconds, tout artificiels qu'ils fussent, que les rédactions bâclées d'un cours résumant les découvertes de la science.

Mais n'est-il pas inévitable que l'esprit de l'écolier soit aujourd'hui tourné vers le dehors, qu'il n'ait plus l'unique souci de sa culture personnelle, qu'il songe à se créer un métier, que les études soient pour lui un moyen, non le but? Assurément, et il convient de tenir compte de la logique ou de l'évolution naturelle des sociétés modernes et démocratiques. Mais il n'en est pas moins vrai que l'intérêt supérieur de ces sociétés, c'est l'instruction élevée et, plus que l'instruction, l'éducation morale et sociale. Au lieu d'aller à l'immédiat et à l'utile, l'éducation doit viser les fins lointaines et élevées, elle doit être philosophique et idéaliste. Il faut mettre la démocratie en garde contre les vues courtes des esprits qui se disent pratiques, il faut lui montrer que

son salut ne peut être que dans ce haut idéal qui a fait de tout temps la force des peuples : la vigueur des esprits, la fermeté des caractères et l'élévation des consciences. Toute éducation qui s'écarte de ces principes, qui ne tend pas à développer ces vertus, qui ne vise qu'à être réaliste ou moderne, pourra se dire démocratique; elle n'en conduira pas moins la démocratie à sa perte.

Notre régime, plus que tout autre, a besoin de reconnaître et de prendre pour guides les compétences supérieures, qui ne se rencontrent pas toujours parmi les professionnels ou les hommes de métier. Il faut qu'on l'éclaire, qu'on lui trace sa voie, qu'on lui prépare des hommes, qu'on lui forme des citoyens. C'est ce qui ne se produira pas de soi-même, par la seule vertu de la liberté, à laquelle on serait tenté de faire crédit; c'est ce que peut seule accomplir une éducation élevée, dirigée par des principes philosophiques.

Avant d'être individuelle, l'éducation doit être nationale ; avant d'être nationale, elle doit être humanitaire. Par elle se prépare et en elle se résume l'œuvre de civilisation d'un peuple. C'est dire combien il importe qu'un grand souffle d'idéalisme l'inspire, dans l'ensemble et dans les détails de sa tâche.

Ainsi les idées de Fouillée sur l'éducation sont empreintes de l'esprit philosophique; il se maintient sur les hauteurs des principes, alors même qu'il aborde les questions d'actualité, et par exemple celle de l'organisation de l'enseignement et des études classiques. Il montre d'ailleurs que l'esprit pratique ne fait pas, comme on le croit, défaut aux penseurs. Ses vues paraissent judicieuses et sages autant que profondes, généreuses et élevées. On peut se séparer de lui sur des points spéciaux; il semble difficile de ne pas lui donner raison dans l'ensemble. En particulier, on « lui

saura toujours gré, a dit Augustin Guyau, d'avoir soutenu la haute culture philosophique, littéraire et scientifique, d'avoir combattu le verbalisme, l'érudition vaine à l'allemande, l'idolâtrie de la grammaire et de l'histoire ; on lui saura gré surtout d'avoir soutenu et magnifiquement développé la conception des « humanités scientifiques » par opposition aux abus de la *spécialisation* scientifique, des détails minuscules et terre à terre, comme aussi aux abus de l'érudition *encyclopédique*. Fouillée a fait voir que les sciences sont éducatrices par « la dose d'humanité » et de culture *générale* ou *libérale* qu'elles renferment[1] ».

L. Dugas.

---

1. *La Philosophie et la Sociologie* d'Alfred Fouillée, p. 232, Paris, F. Alcan, 1913.

L'Arithmétique par la ligne droite.

Cet assemblage bizarre de mots est le titre d'un petit ouvrage qui, par suite de la crise du papier, n'a pas encore vu le jour et demeure à l'état de manuscrit sur un rayon de ma bibliothèque. Je l'y laisserais jaunir en paix... mais je ne puis supposer, même un instant, qu'on aît le droit de laisser dormir des idées qu'on estime pouvoir être utiles à l'enseignement.

Un lot d'idées communes.

Rappelons tout d'abord un certain nombre de faits ou d'idées sur lesquels tout le monde est d'accord : l'importance croissante accordée aux représentations graphiques, celle par suite qu'il y aurait à apprendre à nos élèves à bien lire dans un graphique; à un point de vue plus élevé, l'importance qu'il y aurait à faire réfléchir davantage nos élèves, à leur apprendre à chercher avec plus d'intelligence et de méthode; l'importance plus grande encore de remplacer le verbalisme par l'observation et le raisonnement. On s'entend encore s'il s'agit de rendre l'enseignement plus attrayant, s'il s'agit d'en appeler aux sens pour aider et stimuler l'intelligence toutes les fois que cela est possible. Même unanimité sur ce point : que nos élèves apprennent à « voir », car ils ont des yeux et... ne voient point, dit-on.

Une opinion sur les problèmes d'arithmétique. Ce qu'ils sont. Ce qu'on en pourrait tirer.

Chacun, se plaçant dans sa sphère, peut se demander si notre enseignement répond aux principes sur lesquels nous voudrions tous le voir reposer. C'est pourquoi je me pose cette question : « En ce qui concerne les problèmes d'arithmétique en usage à

tous les degrés de l'enseignement primaire, notre action sur les élèves répond-elle aux conditions précédentes? Et s'ils n'y répondent pas, pourrait-on cependant en tirer quelque chose d'utile? »

On peut être d'avis que les sens et l'observation n'ont rien à voir dans l'arithmétique en dehors de la toute première initiation et qu'ils ne peuvent plus rien au delà; je voudrais précisément répandre l'idée contraire et montrer que même dans la résolution d'un problème d'intérêt, par exemple, la moitié de l'ouvrage peut fort bien être faite à l'aide des yeux et de la main, l'autre moitié étant affaire de réflexion. Mais avant de dire, très en gros, comment, qu'on me permette de formuler une opinion, peut-être sacrilège, sur les problèmes d'arithmétique avec lesquels on a nourri notre enfance et avec lesquels nous continuons à façonner les jeunes générations. Dans l'enseignement primaire, nos élèves piochent ces problèmes jusqu'à treize ans à l'école élémentaire, puis trois ou quatre ans encore à l'école primaire supérieure, puis deux ans encore à l'école normale s'ils se destinent à l'enseignement. Personne n'aura l'idée de supposer qu'au bout de ces dix ou douze ans, nos jeunes gens puissent encore trouver quelque agrément à ce genre d'exercice, mais on a le droit d'estimer que, du moins, ces nombreux problèmes auront appris à l'élève à réfléchir, à chercher avec intelligence et méthode.... A la suite d'observations longtemps poursuivies dans ce sens, je me suis fait une opinion contraire, et à laquelle d'autres aussi sont parvenus sans doute : « Si les problèmes d'arithmétique peuvent tenir une place avantageuse dans la première instruction, ils perdent ensuite progressivement et rapidement de leur valeur; ils finissent même par devenir nuisibles : ils engourdissent l'esprit du jeune homme au lieu de provoquer la véritable et saine activité créée par des recherches bien conduites. » Si au bout de dix ans de problèmes d'arithmétique administrés à la dose de 2 ou 3 par semaine, l'esprit critique d'un élève est encore intact, quelle conclusion doit-il, en bonne logique, tirer de ses études? Celle-ci, tout bonnement : « Les $\frac{2}{3}$ des problèmes ne se résolvent qu'à l'aide de trucs, que, Dieu merci, je connais bien. Quant à la méthode de recherche qu'on a voulu me repré-

senter comme générale et comme infaillible, j'admets volontiers que c'est en effet une méthode pour chercher... mais, à coup sûr, pas une méthode pour trouver ! »

Et cette opinion renfermerait deux critiques des plus graves contre l'idée que les problèmes d'arithmétique sont de grande valeur éducative.

1° Sur cinq problèmes proposés dans les examens et concours (y compris ceux qui ouvrent la carrière d'instituteur), trois au moins sont de nulle valeur parce qu'ils n'exigent qu'une trace d'intelligence et ne font pas vraiment appel aux qualités que tous les maîtres voudraient pouvoir développer par l'enseignement des mathématiques. Ces problèmes, héritage d'une antique pédagogie, pèsent d'un grand poids sur l'enseignement, car il faut bien que les maîtres préparent leurs élèves à faire bonne contenance le jour de l'examen. Pour résoudre ces problèmes, les élèves reconnaissent d'abord le « type » auquel appartient l'énoncé; puis ils appliquent béatement le « truc » correspondant : ils n'ont plus qu'à laisser se dérouler un raisonnement su d'avance; la seule difficulté consiste à ne pas se tromper de rayon.... Un jour, un candidat malheureux me disait amèrement : « Ah, si j'avais su que c'était un problème de fausse position ! ... » A cette minute, le ressort était déclanché, le raisonnement approprié serait parti comme une fusée et ce candidat aurait eu 18 au lieu d'avoir zéro !

2° Il serait facile de remédier à ce premier mal en rayant de nos papiers ces mauvais exercices pour les remplacer par des exercices qui soient susceptibles de recherche intelligente et pour lesquels d'excellents livres d'arithmétique indiquent la méthode à suivre; c'est la méthode générale de recherche : elle consiste à analyser le problème. Mais la question peut être posée de savoir comment cette méthode « générale » de recherche s'applique « en particulier » aux problèmes d'arithmétique. Et cette question fait le plus grand tort à la méthode. Ne lui donnons-nous pas une portée générale parce que nous nous plaçons pour juger, hors du domaine étroit du problème d'arithmétique, alors que l'élève est condammé à rester dans ce domaine? Quoi qu'il en soit, et en se plaçant uniquement sur le terrain des faits, nous pouvons constater que nos élèves n'emploient cette méthode

qu'avec répugnance, qu'ils la considèrent comme une gêne et préfèrent compter sur quelque heureuse inspiration; bien plus, quand on leur impose de chercher par cette méthode rationnelle, il arrive qu'ils ne trouvent pas le problème alors qu'ils y seraient parvenus si on les avaient laissés libres; enfin s'ils aboutissent au résultat par la voie analytique, c'est au prix d'un raisonnement trop souvent compliqué et d'un nombre trop élevé d'opérations; cela n'est pas pour leur donner le goût de la simplicité. Je reconnais cependant que si l'on veut que les élèves résolvent leurs problèmes « par l'arithmétique » et que la recherche ait un résultat intellectuel, c'est la méthode qu'il faut employer.

Mais, ne peut-on obtenir davantage avec les grands élèves qui ont encore à faire de l'arithmétique? C'est ce que je me suis proposé de rechercher dans « l'Arithmétique par la ligne droite » et de résumer brièvement dans cet article. On peut, par un emploi approprié des graphiques : renouveler l'intérêt des grands élèves pour les problèmes d'arithmétique, faire de ces problèmes (même de ceux qui ne sauraient être cherchés intelligemment par l'arithmétique pure) d'excellents exercices de recherche; faire appel à l'observation en même temps qu'à la réflexion; arriver par surcroît, tout en visant à un but plus élevé et plus général, à faire acquérir aux jeunes gens une intelligence parfaite des procédés graphiques.

Les avantages de la géométrie et de l'algèbre utilisés en arithmétique.

Analyser un problème de géométrie, d'algèbre, d'arithmétique sont des opérations qui n'ont de commun que le principe : prendre l'inconnue pour point de départ; mais en pratique, elles sont essentiellement différentes, et, cela ne semblera paradoxal qu'au premier abord : bien que les premiers problèmes résolus par les enfants soient des problèmes d'arithmétique, ce sont précisément ceux-là qu'il est le plus difficile d'analyser.

Dans tous les cas, l'énoncé pose les termes extrêmes d'une série : données et inconnues; il s'agit de lier ces termes par une série d'intermédiaires qu'il faut trouver et articuler de façon à former comme une chaîne continue. Seulement, dans le problème

de géométrie, les idées que l'on veut rattacher sont « figurées » tandis que dans le problème d'arithmétique les idées qu'il faut relier sont essentiellement verbales, ainsi que les relations qui existent entre elles. Un problème d'arithmétique pourrait être comparé à un problème de géométrie qu'on voudrait résoudre sans figure : il faut pour ainsi dire raisonner dans le vide.

Retenons seulement de la méthode algébrique qu'elle remplace les quantités figurant dans l'énoncé par des symboles, qu'elle représente également d'une façon symbolique (signes d'opérations et d'égalité) les relations que l'énoncé indique (ou sous-entend) entre ces quantités; le système de représentation choisi en algèbre se prête infiniment mieux à la recherche que les phrases de l'énoncé, et la simplicité de l'algèbre provient — comme on sait — de ce qu'au lieu de raisonner sur les quantités de l'énoncé elles-mêmes, on raisonne sur les symboles commodes qui les représentent.

Empruntons à l'algèbre l'idée de représenter symboliquement les quantités et les relations de l'énoncé; choisissons le mode de représentation de manière à bénéficier des avantages qu'offrent les figures dans les raisonnements de la géométrie et nous avons l'idée fondamentale d'une méthode intéressante.

Mais par quels procédés passer de l'énoncé d'un problème d'arithmétique à une figure? Par l'examen attentif de quelques énoncés, on peut aisément se rendre compte qu'en dernière analyse, un problème d'arithmétique considère des fonctions d'une même variable, pose entre certaines valeurs des fonctions et de la variable des relations plus ou moins explicites, et demande de déduire certaines autre valeurs particulières, soit de la variable, soit des fonctions envisagées.

Dès lors, si nous représentons graphiquement les fonctions de l'énoncé, nous aurons, représentées par des éléments du graphique (segments, angles, aires, etc.) toutes les valeurs (données et inconnues) figurant dans l'énoncé. Les relations que l'énoncé établit entre ces valeurs seront traduits par des propriétés de la figure obtenue. Inversement, aux propriétés de la figure correspondront des relations entre des valeurs particulières de grandeurs de l'énoncée. Sur cette figure, sont donc représentées à la fois les données et les inconnues : nous *voyons* simultanément

toutes ces quantités; nous *voyons* également du même coup d'œil les relations qui existent entre elles : celles qui traduisent l'hypothèse et celles qui en résultent. Tous les éléments nécessaires à la recherche pouvant alors être tenus simultanément sous le même regard, on conçoit que l'analyse puisse se faire dans des conditions particulièrement avantageuses. L'analyse d'un problème d'arithmétique revient alors à celle d'une figure géométrique; de plus, les fonctions introduites par le cours d'arithmétique étant en général représentées par des lignes droites, nous serons conduits à des problèmes ne portant que sur la ligne droite et par suite toujours faciles.

La figure qui remplace l'énoncé étant construite et étudiée, on peut se placer à deux points de vue très différents.

1er *Point de vue.* — Profitant de l'analyse de la figure géométrique, nous voudrons réaliser la construction exacte des éléments qui représentent les inconnues; mesurant alors ces éléments, nous aurions résolu le problème « par une construction et une mesure ». C'est là ce que d'habitude on connaît sous le nom de méthode graphique et certains livres d'arithmétique l'appliquent, assez timidement du reste, à quelques problèmes de courriers; s'ils n'insistent pas davantage, c'est parce que cette méthode, bien qu'intéressante et instructive, ne peut pas donner la « réponse », c'est-à-dire un résultat numérique exact. Il est facile de la caractériser en quelques mots : elle demande l'emploi des instruments de dessin, est soumise à de strictes conditions d'échelles, exige une construction précise et n'aboutit qu'à des résultats approximatifs (même si on voulait l'étendre au delà de quelques questions particulières, l'approximation pourrait devenir assez grossière et fausser le résultat jusqu'à l'absurdité).

2ème *Point de vue.* — L'analyse du graphique, faite dans un autre esprit, met en évidence des relations métriques, c'est-à-dire des relations entre les longueurs des segments qui y figurent. Les mêmes relations existent entre les valeurs des quantités respectivement représentées par ces segments. Si donc, nous choisissons une suite de relations aboutissant à l'expression des segments représentant les inconnues, en remplaçant dans ces égalités géométriques les segments par les valeurs qu'on leur a fait représenter conventionnellement, on aura, toutes indiquées, les

opérations d'où découle la réponse du problème. Nous pourrons en admettant une fois pour toute certaines conventions (particulièrement commodes) sur les échelles adoptées, tracer rapidement des figures dont l'exactitude n'importera guère et au moyen de ces graphiques qui ne serviront qu'à analyser le problème, arriver à résoudre rigoureusement celui-ci. Donc avec des croquis grossièrement et rapidement établis à main levée, nous aurons la réponse exacte, alors que la méthode graphique entendue dans le sens habituel, n'aboutit qu'à des résultats approximatifs au moyen de constructions précises.

Le procédé permet-il seulement d'obtenir une suite d'opérations aboutissant à la réponse? Ce serait déjà quelque chose puisque cette suite aurait été découverte intelligemment. Mais il y a plus et il est aisé de donner satisfaction aux esprits qui, préférant la forme de raisonnement dite arithmétique, boudent contre l'algèbre et se scandaliseraient de voir la réponse d'un problème d'intérêt déduite de la comparaison de 2 triangles semblables. Laissons de côté les questions que l'élève ne trouve qu'en appliquant un raisonnement synthétique su d'avance (bien qu'un graphique puisse en faire de bons exercices) et supposons qu'il s'agisse d'un problème que l'élève puisse réellement analyser; supposons de plus que l'écheveau compliqué de son analyse ne l'ait pas égaré et que triomphant, il soit parvenu à la réponse. Que vaut, sa solution? Au prix de combien d'opérations atteint-il le résultat? Toute chose égale par ailleurs, une solution n'est-elle pas d'autant meilleure qu'elle exige moins de calcul? D'autre part, si, la rigueur mise à part, tous les professeurs donnent la préférence au raisonnement le plus élégant, les élèves eux-mêmes ne sont pas insensibles à cette considération et disent fort bien qu'une solution est plus ou moins « chic ».

Or, le procédé analytique en usage pour les problèmes d'arithmétique a le don de conduire aux solutions les plus longues et les plus lourdes qu'on puisse imaginer. Il serait facile d'en trouver une raison. Quoi qu'il en soit, c'est déjà un résultat si l'élève nous remet une réponse exacte et un raisonnement logique; on lui fera trouver mieux par un graphique. On peut dire — qu'au moins en puissance — l'énoncé renferme toutes les manières de résoudre le problème; il en est de même de la

figure qui remplace l'énoncé, mais celle-ci ne les dissimule pas autant; et, en regardant attentivement cette figure qui offre à la vue non seulement quelques valeurs particulières comme l'énoncé, mais une infinité d'autres, et qui nous montre en même temps, entre ces valeurs des relations que l'énoncé ne laissait pas soupçonner, nous pourrons découvrir rapidement plusieurs manières de résoudre le problème. Choisissant alors celle qui comporte *a priori* le moins de calculs, nous arrivons ainsi à découvrir des solutions beaucoup plus rapides que celles que nous trouverions ordinairement par l'arithmétique.

D'autre part, les propriétés de la figure représentent des propriétés des grandeurs de l'énoncé; il en est ainsi en particulier de celles que nous aurons choisies pour aboutir aux calculs; si nous savons alors interpréter le graphique et ses propriétés en langage arithmétique, nous aurons l'explication, en ce langage, des opérations aboutissant à la réponse : c'est-à-dire que nous aurons une solution arithmétique du problème. Et ainsi, le graphique permet de trouver des solutions arithmétiques très souvent plus rapides et plus élégantes que celles que nous trouverions par l'arithmétique elle-même. Il est bon de remarquer qu'indépendamment d'une solution meilleure trouvée avec plus de profit, ce double exercice : représentation graphique de l'hypothèse, puis traduction de faits graphiques en langage ordinaire ne peut être que très salutaire.

Quelques exemples.

« L'Arithmétique par la ligne droite » renferme les problèmes les plus divers; je suis cependant fort embarrassé pour présenter quelques exemples; les premiers exercices servent d'initiation et sont destinés à préparer le lecteur à suivre aisément les autres : je ne puis les donner car ils ne caractérisent pas assez la méthode; quant aux autres, s'ils sont bien caractéristiques, il m'est bien difficile de les présenter sans expliquer au préalable les procédés de représentation graphique que j'ai adoptés. Je me bornerai, à regret, à quelques exemples de problèmes de « courriers » parce que tout le monde connaît la manière de représenter la loi des espaces d'un mouvement uniforme; après

avoir rappelé très brièvement cette représentation, je traiterai quelques exemples en laissant de côté tout ce qui est trop exclusivement mathématique : seule une question de méthode intéressera la plupart des lecteurs.

A. *Rappel.* — 1° Supposons qu'un mobile se déplace sur une route Ax (fig. 1) et qu'il aille dans le sens Ax avec une vitesse constante égale à 4 km. à l'heure. Comptons les temps à partir de

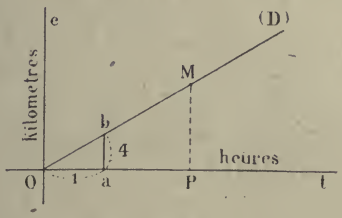


Fig. 1.

l'instant où le mobile quitte le point A. Le graphique représentant en fonction du temps les variations de la distance du mobile au point A est indiqué par la figure 2. C'est une droite OD passant par l'origine O des coordonnées; pour la construire on porte Oa = 1 sur l'axe des temps (heures), puis ab = V = 4 km. Joignant Ob on a la droite (D). On peut adopter pour l'axe des temps (heures) et pour celui des distances (kilomètres) des échelles absolument quelconques et raisonner ensuite comme si nous avions adopté la même longueur pour représenter 1 heure (sur l'axe Ot) et 1 kilomètre (sur l'axe Oe). Le graphique montre qu'au bout d'un temps égal à OP heures, la distance du mobile au point de départ A est représentée par PM kilomètres. La droite OD a pour pente (ou coefficient angulaire) : $\frac{MP}{OP} = \frac{ab}{Oa} = \frac{ab}{1} = v = 4$ km. Si l'on se déplace sur cette droite en allant de la gauche vers la droite, on s'élève : nous dirons que la pente de OD est positive. Le graphique du mouvement est donc une droite passant par l'origine O et de pente égale à la vitesse.

2° Soit un mobile (fig. 2) se déplaçant dans le même sens Ax avec la même vitesse (4 km.), mais qui part du point B distant de 50 km. du point A à partir duquel on repère la position du

mobile. On aurait le graphique de la figure 3 qui est toujours une droite dont la pente positive est égale à la vitesse; mais cette

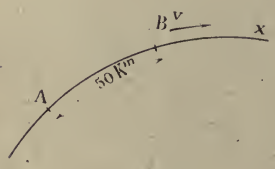


Fig. 2.

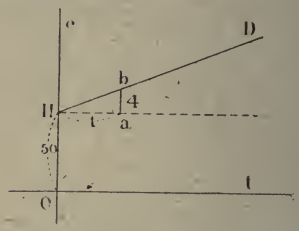


Fig. 3.

droite passe par le point H pris sur O*e* de manière qu'à l'échelle adoptée : OH = 50 km. (on dira que l'ordonnée à l'origine de la droite HD est OH = 50 km.).

3° Si le même mobile partant de B se déplaçait dans le sens de B vers A (fig. 4) le graphique serait une droite passant par H mais de pente négative égale à la vitesse 4 km. (fig. 5).

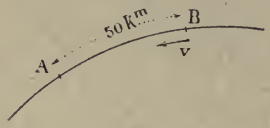


Fig. 4.

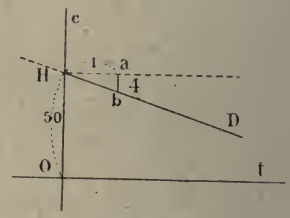


Fig. 5.

B. *Problème.* — 2 mobiles partent simultanément de 2 points A et B dont la distance est $\widehat{AB} = l$ kilomètres (fig. 6). Ils vont à la rencontre l'un de l'autre avec les vitesses respectives v et v'. Dans combien de temps se rencontreront-ils? A quelle distance du point A?

Comptons le temps à partir de l'instant commun du départ et les distances à partir du point A. D'après ce qui précède (1°) le graphique des distances est pour le mobile parti de A une droite (D) passant par l'origine O et de pente positive égale à v (fig. 7); (donc, prendre $Oa = 1$ et $ab = v$). A l'instant initial, le second mobile est à une distance $\widehat{AB} = l$ du point A; il va

dans le sens de B vers A avec une vitesse v' : le graphique est pour ce mobile (rappel, 2°) une droite LD′ d' ordonnée à l'origine $OL = l$ et de pente négative v' (prendre $l.c = 1$ puis $cd = v'$).

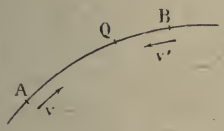


Fig. 6.

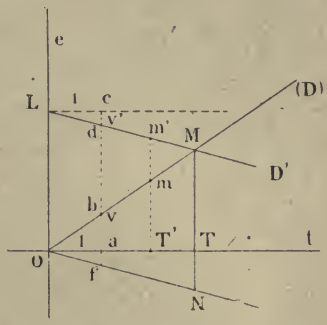


Fig. 7.

Un temps OT′ (fig. 8) après le départ les distances respectives des mobiles au point A sont T′m et T′ m'; la distance qui les sépare est donc représentée par le segment mm'. Or, quand les 2 mobiles se rencontrent, leur distance est nulle : le segment mm' qui représente leur distance sur le graphique doit être nul; il n'en sera ainsi que si les 2 points m et m' sont confondus; ils le sont alors avec l'intersection M des droites OD et LD′. L'intersection M de ces 2 droites donne la solution du problème : l'abscisse OT du point d'intersection M des droites OD et LD′ représente le temps qui s'écoule entre le départ et la rencontre.

Calculons donc OT. Menons par O la parallèle à LD′; cette droite coupe MT en N. La droite ON étant parallèle à LD′ a même pente qu'elle et l'on a :

$$of = cd = v'.$$

On voit facilement que :

$$MN = OL = l \text{ kilomètres.}$$

Écrivons que dans les triangles semblables OMN et obf les hauteurs sont proportionnelles aux côtés homologues :

$$\frac{OT}{Oa} = \frac{MN}{bf}.$$

Mais :

$$Oa = 1 \quad MN = l \quad bf = ab + af = v + v'.$$

Donc :

$$OT = \frac{l}{v + v'}.$$

Si de plus nous désignons par Q (fig. 7) le point de rencontre des mobiles, on voit que la distance AQ est représentée sur le graphique (fig. 8) par l'ordonnée TM :

$$TM = OT \times \text{pente de } OD = OT \times v = \frac{lv}{v + v'}.$$

Ne nous arrêtons pas davantage sur ce problème qui n'est résolu que pour le suivant. Le même procédé montrerait que dans le cas où les mobiles partant de A et B ont même sens de déplacement, le temps qu'ils mettent pour se rejoindre est $\frac{l}{v - v'}$.

C. *Problème.* — Trois trains (fig. 8) partent simultanément de 3 stations A, B, C dont les distances sont AB = 140 km.,

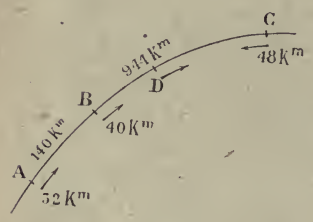


Fig. 8.

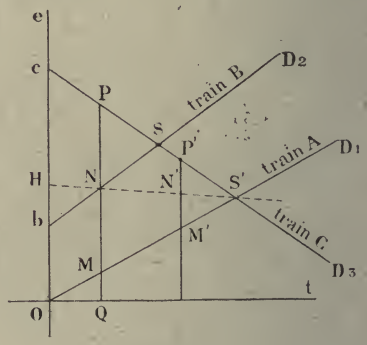


Fig. 9.

BC = 944 km., ces 3 stations étant sur la même ligne, B étant situé entre A et C. Les trains partant de A et B se dirigent vers C en parcourant, le premier 32 km., et le deuxième 40 km. à l'heure. Le train partant de C se dirige vers B avec une vitesse de 48 km. à l'heure. On demande à quelle heure le train parti de B se trouvera entre les 2 autres trains à égale distance de chacun d'eux (B. S., aspirantes).

Représentons d'abord en fonction du temps les distances de chacun des mobiles au point A pris comme origine et regardons l'instant du départ des 3 mobiles comme instant initial. Le gra-

phique est, pour le train parti de A, la droite OD_1 de pente positive 32. Le second mobile est initialement à 140 km. de A, il va dans le même sens avec la vitesse 40 km. : le graphique est la droite bD_2 de pente positive 40 et d'ordonnée à l'origine 140 ($Ob = 140$). Enfin, le troisième mobile est d'abord à une distance de A égale à $140 + 944 = 1\,084$ km. ; il va dans le sens CA avec la vitesse 48 km. à l'heure : le graphique correspondant est la droite cD_3 de pente négative 48 et d'ordonnée à l'origine $OC = 1\,084$.

Supposons le problème résolu et soit OQ le temps au bout duquel le mobile parti de B est à égale distance des 2 autres; menons par Q la parallèle à l'axe Oe. Les distances du second mobile aux 2 autres met respectivement MN et NP. On a donc d'après l'hypothèse :

$$MN = NP.$$

Joignons S'N qui coupe l'axe Oe en H. On voit de suite que S'N, médiane du triangle MS'P passe par le milieu de tout segment tel que M'P' parallèle à la base MP. En particulier, on a :

$$OH = \frac{OC}{2} = \frac{1\,084}{2} = 542 \text{ kilomètres.}$$

On peut remarquer que N étant l'intersection des droites bD_2 et HS', le temps cherché OQ est, d'après le problème B, le temps que mettraient pour se rencontrer le mobile parti de B et un mobile dont le graphique des espaces serait HS'. Or la vitesse du mobile correspondant à la droite HS' est représentée par la pente de cette droite; il faut donc déterminer la pente de cette droite. En résolvant ce petit problème de géométrie, on trouve que la pente de HS' est négative et égale à 8. Le mobile dont cette droite représente le mouvement va donc dans le sens de C vers A avec une vitesse égale à 8 km. à l'heure. La distance qui le sépare du mobile B est d'abord $bH = OH - Ob = 542 - 140 = 402$ km.

Comme ces 2 mobiles vont en sens contraires, la rencontre à lieu, d'après le problème B, au bout d'un temps égal à :

$$\frac{402}{40+8} = \frac{402}{48} = \frac{67}{8} = 8 \text{ heures } \frac{3}{8}.$$

Il n'est guère possible d'avoir des calculs plus simples.

Pourrait-on les expliquer par des considérations arithmétiques? — Regardons attentivement le graphique (fig. 9) et traduisons les faits géométriques constatés en langage ordinaire :

1° La droite HS′ coupe D_2 au point N dont l'abscisse OQ représente le temps demandé; ce temps est donc celui que mettraient à se rencontrer 2 mobiles : l'un dont le mouvement est représenté par la droite BD_2 n'est autre que le train B; l'autre (que nous appellerons *m*) dont le mouvement est représenté par HS′.

2° La droite HS′ passe par le milieu de tout segment tel que MP, M′P′... intercepté par les droites D_1 et D_3 sur les parallèles à l'axe O*e*. Cela signifie que le mobile *m* reste constamment au milieu de la distance variable des trains A et C.

D'où l'idée suivante : considérons un mobile auxiliaire animé d'un mouvement uniforme et qui à chaque instant demeure équidistant des trains A et C; lorsque ce mobile rencontre le train B, celui-ci sera évidemment à égale distance des trains A et C. Mais pour continuer la solution arithmétique, il faudrait connaître le mouvement de ce mobile auxiliaire. Or :

3° La droite HS′ passe par le milieu H de OC; cela veut dire que le mobile auxiliaire part en même temps que les trains A et C, d'un point D situé au milieu de leur distance initiale (fig. 9). (Ce qui tombe sous le sens commun puisqu'on le suppose constamment à égale distance des 2 trains.)

4° Les droites HS′, OD_1 et CD_3 concourent en S′. Or S′ représente graphiquement (problème B), par son abscisse et son ordonnée, le temps que mettent à se rencontrer les trains A et C et la distance de leur point de rencontre au point A. Le mobile *m* arrive donc en même temps qu'eux à leur point de croisement. (Une seconde de réflexion montre qu'il devait en être ainsi puisque, d'après notre hypothèse, *m* reste entre les trains A et C.)

La vitesse du mobile *m* est dès lors facile à déterminer : on connaît son point de départ, son point d'arrivée et (par le problème B) le temps qu'il emploie pour aller de l'un à l'autre. Si l'on fait ce calcul, on pourra constater qu'il correspond exactement au calcul de la pente de HS′.

Il est inutile d'aller plus loin : on voit assez comment l'interprétation du graphique permet de trouver une solution arithmétique.

Pour simple que soit cette dernière, assez peu de nos élèves, cependant, l'auraient imaginée (à moins qu'on ne leur ait soufflé d'avance l'idée conductrice).... Proposons-leur un complément d'observation et de réflexion afin de leur faire apercevoir une idée qu'à coup sûr ils n'auraient pas eue en raisonnant par l'arithmétique. Le graphique (fig. 10) montre que le train parti

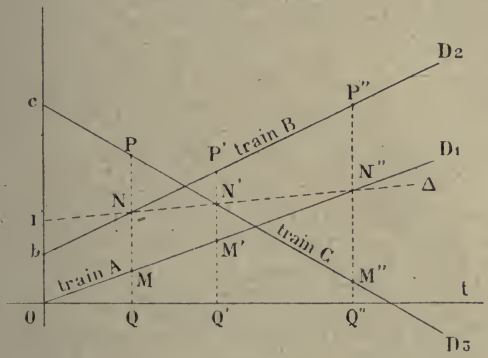


Fig. 10.

de B est d'abord entre les 2 autres, puisque le train parti de C est ensuite entre les 2 autres et qu'enfin, après la rencontre des trains partis de A et de C, c'est celui parti de A qui se trouve entre les 2 autres. A un certain moment, le train B est à égale distance des 2 autres : c'est au bout du temps OQ tel que NP = NM ; de même, au bout du temps OQ′ le train C sera également distant des 2 autres si N′P′ = N′M′. Enfin le train parti de A sera au milieu de la distance des 2 autres au bout du temps OQ″ tel que N″P″ = N″M″.

Étendons le problème précédent en cherchant à déterminer les instants auxquels se produisent respectivement ces faits [1]. Au point de vue graphique OQ sera déterminé si on connaît le point N, car il suffirait de mener NQ parallèle à O*e*, puis de mesurer OQ. De même OQ′ et OQ″ seront déterminés par la connaissance des points N′ et N″. Le problème revient donc au point de vue

1. Et sans répéter trois fois le raisonnement précédent (ce qui serait fastidieux).

graphique à trouver sur chacune des droites D_1, D_2, D_3, un point tel que la parallèle menée par ce point à Oe soit partagée en segments égaux par les droites D_1, D_2, D_3.

Supposons le problème résolu et marquons approximativement ces points N, N′ est N″ sur le graphique. Il semble à première vue que ces points sont en ligne droite. Comme le fait serait intéressant, on étudiera la figure à ce point de vue et l'on pourra facilement démontrer qu'il en est ainsi. Si l'on achève l'étude de la figure, on peut voir encore que la droite NN′ N″ passe par le point I tel que :

$$OI = \frac{2.Ob + Oc}{3} = 408 \text{ kilomètres},$$

et que de plus sa pente est positive et égale à 8.

La droite IΔ représente donc la loi des espaces d'un mobile qui partant du point D (fig. 9) tel que AD = 408 km. va dans le sens de A vers B avec une vitesse de 8 km. à l'heure. Ce mobile rencontre (problème B) chacun des 3 trains de l'énoncé à l'instant cherché pour chacun. Le problème est dès lors achevé (regarder la figure 11) :

1° Rencontre avec le train B (même sens de déplacement) :

$BD = AD - AB = 408 - 140 = 268$ km. $\quad t_1 = \frac{268}{40-8} = \frac{268}{32} = 8 \text{ h. } \frac{3}{8}$

2° Rencontre avec le train C (sens contraire) :

$DC = 944 - 268 = 676$ km. $\quad t_2 = \frac{676}{8+48} = \frac{676}{56} = 12 \text{ h. } \frac{1}{14}$

3° Rencontre avec le train A (même sens de déplacement) :

$AD = 408$ km. $\quad t_3 = \frac{408}{32-8} = \frac{408}{24} = 17 \text{ h.}$

Ces calculs si simples ont été obtenus par des considérations géométriques ; il semble difficile de les expliquer uniquement par l'arithmétique. Il est plus que probable du reste qu'on ne serait pas parvenu *a priori* à cette rapide solution qui, on s'en rend compte, eût été fort difficile à imaginer. Grâce à l'analyse sur le graphique, nous n'avons plus à l'imaginer : elle est maintenant découverte. L'idée directrice de cette solution est qu'un certain mobile partant en même temps que les 3 trains va rencontrer successivement chacun d'eux à l'instant que nous cherchons à déterminer. Si donc, nous voulons une solution

arithmétique basée sur cette idée, il ne nous reste plus qu'à en trouver une explication en langage ordinaire. Cela paraît encore assez difficile. Mais si nous examinions le graphique en prenant pour but d'interpréter les propriétés géométriques qu'on aura constatées dans l'analyse de la figure, nous apercevrions successivement tous les éléments de l'explication désirée; il ne nous resterait qu'à les énoncer en langage courant pour avoir (exposée sous forme synthétique) la solution arithmétique (celle que nous voulions *a priori*).

Et ainsi le graphique aura :

1° Suggéré l'idée directrice d'une solution difficile à imaginer;

2° Indiqué la suite de calculs devant aboutir aux valeurs des inconnues;

3° Donné les éléments successifs du raisonnement arithmétique destiné à expliquer chaque opération.

Si l'on se propose uniquement de trouver une solution arithmétique, on peut se dispenser de faire les calculs d'après le graphique, bien que cela permette d'arriver rapidement et sûrement aux réponses; il suffit de constater que ces calculs sont possibles, c'est-à-dire de regarder sur la figure si, de proche en proche, en partant des segments représentant les données, on peut parvenir à calculer ceux qui représentent les inconnues. Cela une fois constaté, on peut passer immédiatement à l'interprétation des propriétés du graphique, le travail se réduisant alors aux deux parties suivantes :

1° Étude analytique sommaire et interprétation du graphique;

2° Exposé de la solution arithmétique d'après cette étude.

D. *Intérêt simple.* — Pour montrer comment on peut au moyen d'un graphique analyser un problème d'intérêt, j'indique sommairement et sans l'expliquer (ce qui serait trop long) le procédé de représentation que j'ai adopté pour les questions d'intérêt. Prenons pour origine des temps le jour du placement d'un capital : la valeur acquise par ce capital est fonction à la fois de sa valeur primitive, du taux du placement et du temps pendant lequel il reste placé. Pour représenter graphiquement ces valeurs, il suffit de porter sur l'axe des ordonnées (fig. 11) une longueur OC représentant à l'échelle choisie la valeur du capital, et sur l'axe des temps, à gauche de OC (fig. 12) une

longueur OP représentant avec une autre échelle quelconque le « diviseur correspondant au taux ». Joignant PC, on obtient une droite PCΔ dont la partie CΔ est le graphique des valeurs acquises par le capital. Par exemple, au bout de O*n* jours (fig. 12) le capital a pris (capital et intérêts réunis) la valeur représentée par *n*M.

On sait que le diviseur (quotient de 36 000 par le taux) est

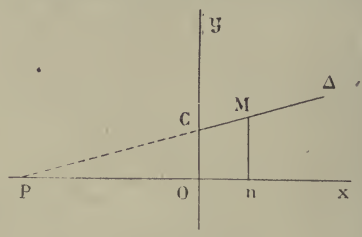


Fig. 11.

employé dans le calcul pratique de l'intérêt; en plus des avantages propres à l'analyse sur le graphique, le procédé de représentation choisi introduit dans les calculs les simplifications provenant de la substitution du diviseur au taux.

Si au lieu d'évaluer les temps en jours on les évalue en années comme dans l'exemple ci-dessous, au lieu de porter OP égal au diviseur D, on porte $OP = \frac{D}{360}$ ce qui revient à un simple changement d'échelle.

E. *Problème.* — Un oncle lègue sa fortune à ses trois neveux qui sont âgés respectivement de neuf, quatorze et dix-huit ans. Le partage est fait de façon qu'à sa majorité chacun des héritiers touche la même somme, les parts étant placées à intérêt simple à 5 p. 100 le jour de la mort du donateur. Comment doit-on partager l'héritage qui s'élève à 22 210 francs ? (Brevet supérieur.)

Les majorités des héritiers arriveront respectivement dans :

$$21 - 9 = 12 \text{ ans}, \quad 21 - 14 = 7 \text{ ans}, \quad 21 - 18 = 3 \text{ ans}.$$

Comptons les temps en années et portons (fig. 12) :

$$Oa = 3, \quad Ob = 7, \quad Oc = 12.$$

Le taux étant de 5 p. 100, le diviseur D est égal à 7 200. Portons donc :

$$OP = \frac{D}{360} = \frac{7\,200}{360} = 20.$$

Soient respectivement $O\alpha$, $O\beta$, $O\gamma$ les parts inconnues. Les placements sont représentés par les droites $P\gamma$, $P\beta$ et $P\alpha$ toutes issues de P. Les parts sont devenues respectivement cC, bB

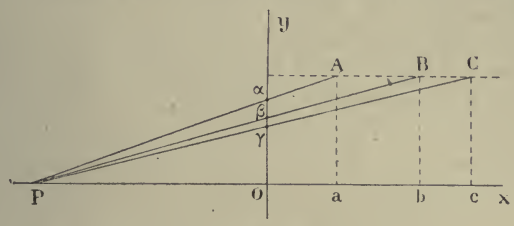


Fig. 12.

et aA à la majorité de leur propriétaire ; et comme elles sont égales, on a :

$$aA = bB = cC. \qquad (1)$$

Les points A, B et C sont donc sur une même droite parallèle à Ox.

Les triangles semblables $P\alpha O$ et PAa donnent :

$$\frac{O\alpha}{Aa} = \frac{OP}{Pa} \quad \text{ou} \quad O\alpha \times Pa = OP \times Aa. \qquad (2)$$

De même les triangles $P\beta O$ et PBb donnent :

$$\frac{O\beta}{Bb} = \frac{OP}{Pb} \quad \text{ou} \quad O\beta \times Pb = OP \times Bb. \qquad (3)$$

Enfin les triangles $P\gamma o$ et PCc fournissent la relation :

$$\frac{O\gamma}{Cc} = \frac{OP}{Pc} \quad \text{ou} \quad O\gamma \times Pc = OP \times Cc. \qquad (3)$$

Les seconds membres des égalités 2), 3), et 4), sont égaux en vertu de 1). Donc :

$$O\alpha \times Pa = O\beta \times Pb = O\gamma \times Pc. \qquad (5)$$

Or :

$$Pa = OP + Oa = 20 + 3 = 23 \qquad Pb = 20 + 7 = 27 \qquad Pc = 20 + 12 = 32.$$

Donc :

$$O\alpha \times 23 = O\beta \times 27 = O\gamma \times 32.$$

Les parts cherchées sont donc inversement proportionnelles à 23, 27 et 32. Pour résoudre numériquement le problème il suffit de partager 22 210 f. en parties inversement proportionnelles à ces nombres.

L'égalité 5) peut s'interpréter ainsi : comptons les temps à

partir de l'époque représentée par le point P, c'est-à-dire augmentons la durée de chaque placement d'une même quantité égale à $\frac{D}{360}$; pour que les héritiers (quel que soit leur nombre, du reste) touchent la même somme à leur majorité; il faut que les parts qui leur sont attribuées soient inversement proportionnelles aux temps qui s'écoulent entre l'origine indiquée et leurs majorités respectives.

Ce qui donne un procédé très simple pour résoudre tous les problèmes analogues.

Conclusion.

Je ne sais si je suis parvenu à exposer le caractère de la méthode que je présente; elle a du reste d'autres applications que l'on apercevra sans peine. J'étais assez gêné pour donner des exemples, non qu'ils me manquent, mais parce qu'il est bien difficile d'exposer une question de mathématiques en ne la prenant pas par le commencement. Si, glissant sur certains points, j'ai pu laisser supposer quelque difficulté, il me suffira de dire que j'ai expérimenté que des élèves d'E. P. S., ayant reçu l'initiation préalable, peuvent sans peine suivre ces raisonnements (pour les problèmes qui les concernent).

On aura remarqué certainement la part faite à l'observation dans cette méthode; de plus on voudra voir ce fait que chaque question peut donner lieu non seulement à une étude de géométrie et à une étude d'arithmétique intéressantes en elles-mêmes, mais que surtout l'élève est obligé de faire un rapprochement des plus instructifs entre des matières qui ne constituent plus de domaines séparés. Un problème étudié de cette façon devient pour ainsi dire une synthèse dans laquelle entrent comme éléments toutes les connaissances mathématiques que l'élève est habitué à considérer comme hétérogènes et sans liens entre elles. Dans l'exemple considéré, on ne voit se rejoindre que la géométrie et l'arithmétique, mais on peut aller plus loin et, à propos de certaines questions, faire constater que le raisonnement arithmétique, les propriétés de la figure géométrique considérée, ou les équations du problème ne sont au fond que les expressions en des langages divers d'une même relation mathématique.

Parvenir ainsi à l'unité et l'harmonie, fermer sur des conceptions d'un ordre tant soit peu élevé un cycle d'étude mathématiques ne restant que très élémentaires, pouvait paraître une tâche difficile. Or, les graphiques permettent de faire des humbles problèmes que nous proposons aux candidats aux Brevets de l'enseignement primaire, le point de départ de rapprochements et de réflexions les plus utiles à cet égard.

Il est clair qu'il ne saurait être question de faire des remarques de ce genre à n'importe quels élèves; il en est pour qui les mathématiques seront surtout un outil professionnel; d'autres ont le loisir d'études mathématiques assez longues et par suite, tout le temps d'acquérir les qualités qu'on peut espérer de telles études. Mais il reste une catégorie de jeunes gens qui ne fait pas beaucoup de mathématiques, pour qui cependant elles doivent être un moyen de culture et une matière à réflexion; de plus ces jeunes gens, qui sont les élèves-maîtres des écoles normales, ont encore à s'occuper des problèmes d'arithmétique parce qu'ils auront à les expliquer plus tard et à en tirer le meilleur parti possible dans l'éducation de l'enfance. Mais les normaliens peuvent-ils refaire les problèmes qu'ils ont étudiés jusqu'à seize ou dix-sept ans ? Or, ou ils n'en feront pas ou ils referont à très peu près ce qu'ils ont fait : le travail machinal des problèmes à « truc » ou pour les autres problèmes, un travail qui, à leur âge, est d'un rendement plus que médiocre. La comparaison des problèmes qu'ils ne peuvent trouver rationnellement par l'arithmétique et de ceux pour lesquels une analyse correcte les égare dans un raisonnement long et touffu ne peut que leur donner de singulières idées sur la valeur de la méthode; ainsi cette comparaison — que doivent nécessairement établir des jeunes gens s'ils sont doués d'esprit critique — va droit à l'encontre du but poursuivi par les professeurs d'école normale qui s'attachent tellement à éclaircir pour leurs élèves les difficiles questions de méthode. Ces professeurs sentiront mieux que personne l'intérêt qu'il y aurait à ce que les problèmes disparates de l'arithmétique puissent être vus par leurs élèves d'un peu plus haut que ne permet le point de vue un peu mesquin des actuels procédés de résolution.

Je crois qu'avec la méthode dont j'ai voulu donner un aperçu

ils pourront arriver à ce multiple résultat : compléter et coordonner les notions mathématiques que possèdent les élèves-maîtres tout en se plaçant à un point de vue absolument nouveau et inconnu pour eux ; exercer en même temps leur faculté d'observation et leur intelligence; leur apprendre à bien conduire une recherche; à discuter à fond une question quand il en est besoin; non seulement les initier aux procédés graphiques, mais leur en donner une possession complète les mettant à même de s'en servir pour eux-mêmes et pour leur enseignement; enfin et je n'ai pu le montrer ici parce que cela m'aurait conduit trop loin, les mettre très nettement au-dessus de ce qu'ils auront à enseigner, de telle sorte que tous les procédés divers employés (et d'autres, qu'on pourrait employer) pour résoudre problèmes de courriers, de mélanges, d'alliages, d'intérêt, d'escompte, etc., s'éclairent pour eux d'un jour nouveau. Je pourrais sur ce point en appeler à l'autorité de l'éminent professeur qu'est M. Goursat et citer une phrase de la préface dont il a bien voulu honorer mon étude, mais il me suffira d'avoir rappelé son nom pour qu'on me dispense d'insister.

Grâce à l'ingéniosité des professeurs qui voudront employer cette méthode, elle ne peut que s'étendre à un nombre toujours croissant de questions, gagnant ainsi en intérêt et en généralité. Le tout est d'imaginer des procédés commodes de représentation graphique. Sur ceux que j'ai étudiés, et en attendant que des circonstances plus favorables me permettent de publier mon travail, je me ferais un devoir de renseigner ceux de mes collègues qui, voulant expérimenter ces procédés, désireraient un supplément d'information.

E. Tavoillot,
Professeur à l'École primaire supérieure de Perpignan.

L'École ambulante dans la montagne.

J'avais été frappé depuis longtemps par la désertion à peu près complète de mai ou juin à octobre d'un certain nombre d'écoles du canton de Luz. Chaque année un ou deux élèves au minimum, quatre ou cinq au maximum fréquentaient, pendant les mois d'été, les écoles de Sers, Vicy, Betpouey, etc. Le 24 juin dernier, les 3 classes de Gèdre (commune de 774 habitants) comptaient respectivement 9 élèves sur 50 à l'école des garçons, 4 sur 35 à l'école des filles, 8 sur 32 à la classe enfantine.

Une enquête approfondie sur les causes de cette mauvaise fréquentation m'apprit que les habitants d'un certain nombre de ces communes émigraient sur la haute montagne de juin à octobre; ils habitent alors avec leurs familles, des hameaux, des « plateaux » comme ils disent, situés à une altitude de 14 à 1 500 mètres et à des distances variant de une heure à deux ou trois heures de marche du chef-lieu.

Je me rendis compte que, dans ces conditions, il était impossible aux enfants de venir à l'école. L'école ne pourrait-elle aller à eux? Et le maître, à peu près inoccupé pendant les trois mois précités ne pourrait-il pas se rendre périodiquement dans les hameaux d'émigration afin de porter la bonne parole aux enfants des hautes altitudes?

Je m'en ouvris aux maîtres de ces communes : deux instituteurs rentrés récemment du front (dont un réformé pour blessure de guerre) et une institutrice, tous trois jeunes et pleins d'entrain. Mon idée fut accueillie avec enthousiasme et la réalisation suivit immédiatement.

Tout d'abord un travail préparatoire fut établi : on dressa la liste nominative des élèves habitant chaque hameau temporaire avec leur classement par cours.

Les hameaux ne possédant pas de locaux spéciaux, il fut entendu que l'école serait faite la plupart du temps en plein air et en cas de mauvais temps dans les « granges » (c'est ainsi que l'on appelle dans les montagnes pyrénéennes les constructions qui servent en même temps d'habitations pour les gens, d'étables et de remises pour le foin).

L'enseignement donné porterait à peu près exclusivement sur le français (lecture, grammaire, orthographe, rédaction) ainsi que sur le calcul, notamment sur le calcul mental. Il ne fallait pas songer naturellement à faire écrire les enfants sur des cahiers; l'ardoise suffirait à tous nos besoins et le procédé Lamartinière serait employé dans la plupart des cas.

L'horaire fut établi de telle sorte que les enfants pussent être libres au moment des cours : employés, en effet, à la garde des bestiaux, ils ne rentrent à la grange que vers dix heures pour en repartir à quinze heures : c'est entre ces deux heures extrêmes qu'il y avait lieu de les réunir et de les faire travailler.

Tant qu'un certain nombre d'enfants resteraient au chef-lieu, il fut entendu aussi, afin de concilier tous les intérêts, que le maître ne se rendrait dans les hameaux que deux fois par semaine.

Enfin un compte rendu sommaire comportant les renseignements suivants : 1° nom et date de naissance des enfants ayant suivi les cours; 2° cours auxquels ils appartiennent; 3° résumé des leçons faites; 4° heure et durée de ces leçons; 5° endroit où les leçons auront été données devait m'être adressé à la fin de chaque séance.

C'est dans ces conditions que l'expérience fut entreprise. J'ai voulu me rendre compte sur place de la façon dont serait accueillie par les habitants et par les élèves cette école d'un nouveau genre.

Le 18 juillet dernier, je me rendais dans la commune de Sers, commune qui se trouve à 1 000 mètres d'altitude environ à quelques kilomètres de Barèges.

Après une courte visite à l'école du chef-lieu, nous escaladons

la montagne, l'instituteur et moi, pour nous rendre vers les « plateaux » où nous arrivons au bout d'une heure de marche.

Les montagnards paraissent très flattés de notre visite : il nous faut accepter, dès notre arrivée, du lait, du café, voire des crêpes faites avec de la farine de sarrasin et ce repas frugal, dans un cadre tout à fait rustique, n'est pas une des choses les moins pittoresques de l'excursion.

Mais voici les enfants : fillettes et garçons. Les principaux cours de l'école : cours moyen, cours élémentaire, section enfantine sont représentés. Nous nous installons sur l'herbe. Le maître sort de son sac de touriste les livres de lecture nécessaires, les ardoises et les crayons.

C'est par la lecture que l'on commence (avec les grands). Justement, la leçon parle des Alpes; j'aurais préféré qu'elle roulât sur les Pyrénées; mais nous avons sous les yeux de quoi expliquer les mots : *cîmes*, *inaccessibles*, etc., et le petit gave d'argent qui coule à nos pieds, tout au fond de la vallée, est là pour donner à nos éclaircissements un tour concret et intéressant.

La lecture achevée, nous faisons, sur le texte lu, de la conjugaison, de l'analyse, de la grammaire, de l'orthographe. Il nous arrive même de demander à nos élèves une petite rédaction orale et l'ardoise vient toujours à point au secours de notre enseignement, associant la mémoire visuelle et la mémoire motrice à la mémoire auditive.

Les mêmes procédés sont employés avec les débutants qui sont plus maladroits mais qui mettent toute la bonne volonté dont ils sont capables à déchiffrer leur syllabaire.

Nous passons au calcul. Et puisque tout le monde est occupé autour de nous à rentrer le foin, il est tout naturel que nous parlions (au cours moyen) des mesures de poids. Le maître va même chercher dans la maison voisine une romaine dont nous apprenons à nous servir. Les questions de calcul mental ne manquent pas. Quel est le prix du kilogramme de foin quand on connaît le prix du quintal? (non pas du quintal de 50 kilogrammes comme celui qui est employé couramment par les montagnards, mais du quintal métrique).

Quelle est la charge approximative en kilogrammes du foin

que porte votre papa sur la tête en ce moment? (C'est le mode employé pour rentrer le foin du champ à la grange.) Combien faudrait-il de charges semblables pour avoir 1 quintal? A 22 francs le quintal métrique (prix actuel de la réquisition), quel serait le prix de 25 kg. d'un quintal et demi, de 50 kg., etc.? Appréciez le rendement en kilogrammes et en quintaux du foin produit par le pré sur le bord duquel nous nous trouvons. Quelle est la valeur du foin contenu dans la grange voisine?

C'est un exercice écrit roulant sur les mêmes données qui occupe nos grands pendant que nous revenons à nos petits et que nous leur apprenons la numération au moyen de cailloux et de bâtonnets. Il n'y a pas jusqu'à la table de multiplication que nos bambins ne sachent composer d'abord avec de petit cailloux sur le sol, puis avec des points sur l'ardoise.

Mais l'heure passe. Il nous faut prendre congé. Un ou plusieurs exercices respiratoires avant de nous quitter — nos élèves respirent si mal — dans cet air pur et léger des hautes altitudes et nous reprenons notre route vers d'autres hameaux.

La commune de Gèdre se trouve dans des conditions un peu différentes de celles de Sers et de Vicy, mais les résultats au point de vue de la fréquentation sont, comme on l'a vu plus haut, absolument les mêmes.

Le tableau suivant peut résumer la situation scolaire de ces hameaux :

NOMS DES HAMEAUX	ALTITUDE	DISTANCE		NOMBRE D'ENFANTS
		en kilomètres.	en heures.	
Gèdre-Dessus	1 150 m.	1 km.	30 min.	27
Ayrus	1 200 m.	2 km. 500	1 h.	11
Saussa	1 250 m.	3 km. 500	1 h. 30	13
Trimbareille-Pragnères .	1 000 m.	4 km.	1 h.	14
Total des élèves.	. . . . .	. . . . .	. . . . .	65

65 élèves enfants d'âge scolaire sur 117, soit près des 3/5 de l'effectif habitent donc à des distances très grandes de l'école chef-lieu et cessent de fréquenter cette école à partir du mois de mai.

Il fut décidé que deux maîtres prendraient tous les enfants du chef-lieu et que le troisième irait à tour de rôle dans les hameaux. Voici d'ailleurs ce qu'il m'écrivait.

« Les enfants habitant les hameaux sont employés, par leurs parents, à la garde et aux soins des animaux domestiques, vaches et moutons principalement. Ces enfants sont obligés d'aller dans les granges, situées assez loin dans la montagne; ils ne sont de retour que vers dix heures et repartent vers deux ou trois heures de l'après-midi. Ils ne peuvent donc être libres que vers le milieu de la journée, c'est-à-dire de dix à treize heures. A ce moment, il serait possible de les réunir en un lieu indiqué dans le hameau et de leur faire classe.

« Les parents auxquels j'ai pu exposer votre projet se sont montrés très favorables et tous m'ont manifesté un vif contentement. Ils croient également possible la réussite de cette initiative. Tous m'ont promis qu'ils m'enverraient leurs enfants.

« L'instituteur pourra se rendre dans les hameaux en suivant, par exemple, cet ordre : lundi, *Saussa*; mardi, *Ayrus*; mercredi, *Trimbareille-Pragnères*; vendredi, *Gèdre-Dessus*; samedi, *Saussa*, lundi *Ayrus* et ainsi de suite.

« L'enseignement pourra être donné soit en plein air, si le temps le permet, soit dans une maison particulière que les habitants mettront généreusement à la disposition du maître.

« L'ardoise et un livre de lecture suffiront aux enfants pour travailler avec le maître.

« Chaque année, l'instituteur pourra ainsi commencer son école ambulante vers le mois de mai, époque où les enfants ne sont plus envoyés à l'école. »

Les parents ont tenu leurs promesses. Le hameau de Gèdre-Dessus avait 11 élèves présents sur 27 à la séance du 29 juillet 1919; celui d'Ayrus, 9 présents sur 11 le 26 juillet; celui de Saussa et de Sangué, 12 sur 13 le 30 juillet; celui de Trimbareille-Pragnères, 10 sur 14 le 28 juillet; ce qui fait un total de 42 élèves touchés par l'école alors qu'il n'y aurait pas eu un seul avec le régime ordinaire.

Veut-on une idée du travail fourni? Voici le programme de la leçon du 19 juillet 1919.

Lecture. — Le travailleur des champs. Lecture faite par les

élèves. Sens du texte. Explication de quelques mots. Familles de mots. Synonymes (écrits sur l'ardoise).

Application de quelques règles de grammaire. Accord du verbe avec plusieurs sujets.

Orthographe. — C. E. Copie sur l'ardoise de quelques mots expliqués. — C. M. Dictée de plusieurs phrases extraites de la lecture.

Calcul mental. — Les décimes, centimes et sous. — Rendre la monnaie (exercices avec l'ardoise). — Double et moitié des nombres jusqu'à 20. — Table de multiplication : 5, 6 et 7.

Calcul écrit. — Problèmes sur l'addition et la soustraction.

Sciences. — Le blé en épi. (Les élèves ont tous une tige de blé.) On observe : la racine (racines nombreuses, radicelles), la tige (creuse, les nœuds, sa solidité), la feuille (le limbe, la gaîne, la couleur), l'épi (les épillets, axe de la tige, glumes et glumelles, la fleur, étamines (3) et pistil.

Le grain de blé.

L'essai tenté dans nos communes montagnardes mérite-t-il d'être encouragé. Je le crois, d'autant plus qu'il ne demande aucune dépense nouvelle mais une simple redistribution du travail et du personnel.

Peut-être trouvera-t-on que le programme enseigné est un peu maigre. Mais il faut aller au plus pressé. Lire, écrire, compter, n'est-ce pas là tout l'essentiel de l'enseignement ?

Ne voit-on pas enfin de quelle façon intime nos maîtres ont su associer l'école à la vie ? Et n'est-il pas permis de penser que la classe faite ainsi au milieu des travailleurs de la campagne profitera non seulement aux enfants, mais encore à ces travailleurs eux-mêmes.

Cobois,
Inspecteur primaire.

Questions et discussions.

La réforme des Programmes de l'enseignement primaire élémentaire.

(*Réponse à l'article de M. A. Fontaine.*)

J'ai lu avec la plus grande attention l'article de M. André Fontaine : « Faut-il réformer les programmes de l'enseignement primaire élémentaire? » où il examine d'une manière plus particulière les programmes d'enseignement du français, et, dans ces programmes, l'enseignement de la grammaire.

Son argumentation, si je ne me trompe, peut se résumer ainsi : on critique les programmes de 1887 ; mais c'est parce qu'on ne les connaît pas ; parce qu'on en juge d'après les applications. Or, ces applications, en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, ont été malheureuses ; on les a étendues démesurément, à tel point qu'aucun livre ne correspond à la classe pour laquelle il a été écrit. De plus, les instructions relatives à la nouvelle nomenclature grammaticale n'ont fait qu'introduire un peu plus de désarroi dans l'enseignement de la grammaire, au lieu d'y apporter la simplification escomptée. Il importe donc : de compléter et perfectionner l'arrêté et la circulaire relatifs à la nouvelle nomenclature, et ensuite, et par dessus tout, de revenir aux programmes de 1887 et à leur esprit. Cela seul est nécessaire et suffisant, et la réforme des programmes d'enseignement du français ne s'impose nullement.

Je suis pleinement d'accord avec M. André Fontaine.

Toutefois, il ne me paraît pas que le problème soit résolu parce qu'on aura proclamé qu'il faut revenir à l'esprit des programmes de 1887. Comment s'opérera ce retour salutaire? On dit, je le sais, que les maîtres ne sont pas tenus de s'asservir aux livres, qu'il suffit qu'ils s'attachent à l'essentiel. Mais, c'est

un bien singulier raisonnement, à mon avis. Comment! des professeurs en Sorbonne, des professeurs de lycée, tous, pour le moins, agrégés de grammaire, se sont mis en tête de faire un livre et d'interpréter les programmes, et ils les ont interprétés... comme l'a dit M. André Fontaine... ; et on demande à un instituteur, à une institutrice, chargés de l'enseignement de toutes les matières, et dont la science est limitée (ils n'ont quelquefois pour tout bagage que le brevet élémentaire), de ne pas s'asservir à un livre, d'y choisir l'essentiel... en un sens de faire mieux? Comment l'oseraient-ils et le pourraient-ils?

Ne conviendrait-il pas d'abord qu'on nous donne des livres conformes à l'esprit des programmes, c'est-à-dire simplifiés et clarifiés, débarrassés de tout ce qui est science vaine, appropriés au but élémentaire poursuivi dans les écoles primaires, qui est, si je ne m'abuse : comprendre la langue usuelle, savoir la parler et l'écrire? Pour cela, qu'on ne sépare plus la grammaire de la lecture et de la composition française; — que l'on modifie radicalement l'ordre suivi; — que l'on commence par la proposition dont on étudiera sobrement les éléments essentiels (ces éléments seront discernés dans les lectures; la composition française, au début, se limitera à la construction de propositions simples); puis, on passera à la phrase, avec ses propositions principales et subordonnées (rôle particulier des pronoms relatifs, des conjonctions, des adverbes.... Examen de la phrase, dans les lectures.... Construction de phrases en composition française...); — puis, viendraient le paragraphe et les successions de paragraphes....

Vous voudrez bien excuser l'imperfection de cette vue très schématique, mais il me semble qu'à l'école primaire l'étude de la grammaire n'est intéressante et n'a de sens que si elle aide véritablement à comprendre et à écrire le français.

M. André Fontaine a très bien critiqué, sans les nommer, quelques savantes grammaires.... Pourquoi n'essaierait-il pas de nous donner une grammaire pour le cours moyen, pour commencer; — grammaire conforme à l'esprit des programmes, aux exigences de la psychologie enfantine et aussi du moment (qui commandent de ne pas perdre son temps à baguenauder)? Ce n'est sans doute pas chose aisée! Concevoir, non plus *un*

livre de grammaire, mais *le* livre de grammaire est une entreprise téméraire.... Et, comment éviter les critiques? — Ce livre vaudrait-il également avec tous les maîtres? Autant d'objections et ma liste n'est pas exhaustive.... Tout de même quelqu'un devrait bien essayer de faire pour le mieux : les maîtres lui en seraient reconnaissants....

Ne pourrait-on organiser un concours où quelques grands savants et grands pédagogues à la fois nous donneraient, pour chacune des matières du programme, ces livres, que l'on recherche en vain, et dont Marcel Prévost avait parlé fort judicieusement dans ses *Lettres à Françoise*? — Il y a là, me semble-t-il, de quoi tenter les plus nobles esprits, puisqu'il s'agit du bien et de l'avenir de tout un peuple....

Je vous prie d'excuser, Monsieur, cette lettre bien longue, et d'agréer l'assurance de mon plus respectueux dévouement.

H. Issaurat,
Inspecteur de l'enseignement primaire, à Serres
(Hautes-Alpes).

Notes d'Inspection.

Géographie. — On récite trop, on raisonne trop peu.

Interrogations sur le relief de la France. Bonnes réponses quand il s'agit seulement de « récité »; mais silence quand il s'agit de parler avec bon sens. Les élèves ignorent l'altitude de la ville, des montagnes du voisinage et, en général, elles ne savent pas ce que représente une hauteur de 1 000, 2 000 mètres. — Je ne dis pas que, si elles ont cette ardeur de mémoire et cette paresse de raisonnement, ce soit la faute du professeur : c'est une disposition toute naturelle des écoliers et des écolières. Peut-être Mlle X. pourrait-elle réagir avec plus de décision.

Géométrie. — Comment les élèves peuvent savoir avant d'avoir appris.

Dans une leçon de mathématiques (relations métriques dans le triangle rectangle), M. M. fait preuve d'excellentes qualités. Simplement, nettement, la leçon est *ordonnée*. On sait toujours le point où l'on se trouve, la voie suivie jusque-là, la voie à suivre. M. M., autant que possible, tandis qu'il écrit au tableau, *se fait dicter* par les élèves. Ainsi la leçon se poursuit et s'achève, sans qu'il paraisse presque intervenir, et les élèves « savent » avant d'avoir étudié. C'est une excellente méthode, qui anime, entraîne toute la classe.

Zoologie. — Observation collective et méthodique d'un animal.

L'essentiel de la leçon a été la dissection et l'observation d'un grondin, et cependant on n'a pas perdu de vue un seul instant

les notions à acquérir ; on a eu tout le temps un souci d'ordre. Et je suis sûr qu'après la classe les élèves savaient bien, savaient réellement tout ce qu'il y a d'important à connaître sur les poissons.

Botanique. — Observation collective des fleurs.

Je ne crois pas avoir entendu un meilleur enseignement des sciences naturelles.

Des fleurs ont été distribuées aux élèves, et celles-ci répètent les gestes du professeur procédant à l'observation détaillée des caractères présentés par les diverses parties de la plante et offrant de l'intérêt. Mais ce sont les élèves qui formulent leurs découvertes, et qui les traduisent dans la langue simple et précise que permet le vocabulaire usuel complété par quelques termes spécifiques vite devenus familiers. Beaucoup d'ordre au surplus dans l'activité commune : si une connaissance extérieure aux réalités présentes est évoquée maladroitement ou inexactement, la rectification est aussitôt opérée avec une présence d'esprit qui dénote chez Mme Y... un savoir solide en communion étroite avec les plantes de la région.

Nous voici loin du livre ou du cours dont les écoliers répètent si souvent des passages ou des expressions toutes faites sans en avoir pénétré le sens véritable.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Cours de perfectionnement. — Les cours de perfectionnement à l'usage des adolescents, dont la création avait été suggérée par la circulaire du 27 mai 1918 et dont on a parlé dans toutes les conférences pédagogiques de l'avant-dernier automne commencent à s'organiser dans quelques départements.

C'est ainsi que, dans le Doubs, après une étude approfondie de la question, on en vient aux réalisations.

A Besançon, cinq cours fonctionnent depuis le mois de décembre, tous les samedis de treize heures et demie à seize heures et demie. Pendant que les instituteurs qui en sont chargés s'occupent des adolescents, des élèves-maîtres viennent faire la classe aux enfants d'âge scolaire. D'autre part, les professeurs de l'École normale vont faire de temps à autre des conférences au cours de perfectionnement : l'un parle de littérature et d'éducation sociale, le second de sciences appliquées à l'hygiène, le troisième d'histoire contemporaine et de géographie, le quatrième d'arithmétique commerciale.

Des institutrices des écoles maternelles suppléent volontairement celles de leurs collègues des écoles élémentaires qui sont chargées d'un cours de perfectionnement ou participent à l'enseignement qui est donné dans ces cours.

Mais ce n'est pas seulement au chef-lieu que l'institution a pris naissance. Et nous ne saurions mieux faire que de reproduire, d'après le *Bulletin départemental* de décembre 1919, la description des deux cours de perfectionnement des Verrières et de Beaume-les-Dames.

Au C. P. des Verrières. — Les Verrières-de-Joux fournissent un des premiers exemplaires de C. P. adapté à un milieu doté d'écoles spéciales et dont l'activité, malgré l'existence d'une usine, est foncièrement pastorale-forestière.

Le cours fonctionne à l'école des garçons. « Les raisons qui m'ont déterminé à le créer, a écrit M. Collinet, sont les suivantes : 1° Mobilisé, j'ai pu me rendre compte au cours de la guerre que, chez la majorité des jeunes gens, les connaissances acquises à l'école ne sont pas restées intactes ou sont plus ou moins oubliées. Il est de toute

nécessité de combler les lacunes et de mettre au point, par un enseignement pratique, ce qui reste du bagage scolaire. — 2° Une usine de quelque importance se construit dans la commune. La semaine anglaise entrera dans les mœurs. Je tiens à ce qu'un cours fonctionne à l'école, où l'ouvrier trouve le samedi après-midi « table mise »; ainsi sera-t-il détourné d'aller chercher à côté, au cabaret ou ailleurs, un dérivatif à sa demi-journée de chômage. »

Le programme comporte trois séances par semaine : 1° un cours d'adultes proprement dit le lundi et le mercredi de dix-neuf à vingt et une heures; 2° un C. P. le samedi de treize à seize heures. Le C. A. est surtout théorique et a pour objet la revision des éléments du C. M. « Je tiendrai, dit M. Collinet, à ce que les plus ignorants fréquentent le plus : nous devons éviter ce qui est arrivé, que l'officier ait à faire le travail de l'instituteur. » Le C. P. est surtout pratique. « J'entends, dit encore M. Collinet, que ce cours soit la préparation du jeune homme à la vie pratique, à la vie du père de famille, ouvrier ou paysan, et aussi à la vie du citoyen. »

Le régime de la *semaine anglaise* se trouve favorisé par le fait que les deux écoles des Verrières sont dirigées par un ménage et géminées. Mme Collinet prend dans sa classe, le samedi après-midi, les élèves « du jour » de son mari et les occupe en même temps que les siens à des exercices collectifs, tels que écriture, dessin, travail manuel, chant, lecture récréative.

Le programme du C. P. est construit sur les grandes lignes suivantes : *a*) *hygiène* : le corps, l'habitation, l'alcoolisme, la tuberculose, les maladies contagieuses; *b*) *agriculture* : le sol, les amendements, les engrais, le choix et l'élevage des animaux du pays, économie rurale, comptabilité agricole, syndicats agricoles, droit rural; *c*) *arpentage* : le cadastre, les échelles, le calcul de l'impôt; *d*) *dessin* : le croquis coté, le croquis rapide, levé de plan et réduction à une échelle donnée; *e*) *instruction civique* : histoire contemporaine, luttes sociales au XIXe siècle, Constitution de 1875, les récentes lois sociales; *f*) *travail manuel* : M. Collinet se propose de faire appel au cordonnier et au charron, car « il est bon qu'un cultivateur puisse lui-même recoudre un harnais, remettre un barreau à son échelle ».

Il compte illustrer la majeure partie de ses leçons par des projections lumineuses : il possède un puissant appareil installé à demeure dans sa salle de classe.

Enfin, pour compléter cette « école des adolescents » et remplir d'ores et déjà le programme prévu dans le projet Viviani, M. Collinet réunira le dimanche matin les jeunes gens dans ses séances consacrées à la gymnastique et au tir.

Au C. P. de Baume-les-Dames. — L'école des garçons de Baume-les-Dames, grâce à l'initiative de son nouveau Directeur, M. Clerc, vient d'ouvrir (6 novembre) un C. P. qui se tient quatre fois la semaine, de vingt à vingt et une heures.

Le lundi, il y a cours de français. « Une lecture prise dans un bon auteur, surtout parmi les contemporains, est la base de la leçon. On souligne les finesses de la langue, la beauté particulière d'un passage, l'ironie spirituelle d'un autre. Les élèves sont invités à résumer le morceau par écrit et à exprimer leur opinion sur les personnages. Ces copies serviront à la séance suivante pour revoir les règles de syntaxe et de grammaire. » (M. Clerc).

Les leçons de géométrie expérimentale et de dessin appliqué à la mécanique partent de tracés pratiques que les ouvriers appliquent sans en connaître bien souvent la raison. Ce sont les maîtres de l'école qui se sont chargés de ces trois enseignements.

Le jeudi, le cours de technologie et de mécanique est fait par M. Mabile, représentant à Baume de la Maison Peugeot et élève distingué de l'École professionnelle de Montbéliard : notre jeune clientèle goûte fort ses leçons claires et simples, qui seront complétées par des visites à ses ateliers et aux usines du voisinage.

La première séance n'avait réuni que 6 élèves; il en vint 10 à la seconde, puis 15, et des adhésions nouvelles sont annoncées. Il semble bien établi que l'élément sérieux des jeunes gens fréquente ces cours sur lesquels on peut d'ores et déjà fonder de sérieuses espérances.

Fréquentation scolaire. — Voici des instructions données dans un département pour assurer une meilleure fréquentation scolaire :

Dans la plupart des écoles que j'ai visitées, les registres d'appel journalier ne rendent pas un compte exact de la fréquentation scolaire, et voici ce que j'ai constaté :

Un enfant d'âge scolaire, retenu par sa famille pour des raisons diverses, ne rentre en classe, après les grandes vacances, qu'à une date postérieure à la date de la rentrée réglementaire : on ne trouve l'inscription de cet enfant qu'au jour où ses parents ont bien voulu le renvoyer à l'école.

Un enfant, également d'âge scolaire, ne vient plus en classe à partir d'une date antérieure à la fin de l'année scolaire : cet enfant ne figure plus sur le registre d'appel à partir du jour où, de par la volonté de ses parents, il a pris des vacances anticipées.

Ainsi (*et j'ai constaté ce fait dans une école de montagne*), si tous les enfants d'une commune ou d'une circonscription scolaire, en âge de fréquenter l'école, ne venaient en classe qu'à partir du 15 novembre pour la quitter ensuite à partir du 15 mai, et si, d'autre part, du 15 novembre au 15 mai, les absences étaient rares ou nulles, on en pourrait conclure, avec la méthode d'inscription ou de radiation indiquée plus haut, que la fréquentation est parfaite, alors qu'au contraire il y a eu quatre mois d'absence pour chaque enfant.

J'ai vu, je le répète, une école de ce genre où le registre d'appel était presque vierge de croix d'absences.

Or, il faut rompre avec ce travestissement de la fréquentation et il ne nous appartient pas, à nous, de prendre comme un fait accompli la non-observation par les familles de la loi sur l'obligation scolaire; nous devons au contraire, par la tenue régulière de nos registres et par nos statistiques mensuelles ou d'ensemble, rendre la physionomie exacte de la fréquentation.

Dans chaque école, il y a plusieurs cas analogues et n'y eût-il qu'un élève habitant la commune, n'étant pas instruit ailleurs et dont l'âge serait compris entre six et treize ans (à moins qu'il ne soit pourvu du C. E. P. E. avant treize ans), qui rentrerait dans mon exemple, que cet élève doit figurer sur le registre du 1er octobre au 31 juillet avec, au regard de son nom, chaque mois, le total de ses absences.

Je vous prie donc, de veiller strictement, lors de vos inspections, à ce que inscriptions et radiations soient conformes à la loi sur l'obligation scolaire, à savoir que tout enfant d'âge scolaire, dont la famille habite une commune, doit figurer d'un bout de l'année à l'autre sur le registre d'appel de l'une ou l'autre des écoles de la commune, sauf pour les enfants qui fréquentent une école d'une autre commune, une école privée, un établissement d'enseignement secondaire ou qui sont instruits dans leurs familles, toutes particularités qui doivent êtres notées par les soins de la Mairie.

A cet effet, je recommande à Mmes les Institutrices et à MM. les Instituteurs de réclamer à la Mairie, avant la rentrée scolaire, la liste des enfants de six à treize ans qui doivent fréquenter leur école; et ceci sera d'autant plus facile que la plupart de nos instituteurs sont secrétaires de mairie, et que, d'autre part, dans les petites localités, nos maîtres et maîtresses sont suffisamment renseignés à ce sujet.

Cette liste communale devra être reproduite intégralement sur le registre d'appel.

On sait aussi que toute absence de plus de quatre classes doit être signalée à M. le Maire, à qui il appartient de donner la suite qu'elle comporte.

Je crois utile enfin de rappeler que la pratique en cours dans plusieurs localités des bulletins d'absences envoyés aux familles pour retour après indication du motif d'absence et signature, ou tout autre moyen à la portée des instituteurs et institutrices, me paraît devoir être généralisée.

Nécrologie.

Lucien Poincaré.

Quatre mois déjà se sont écoulés depuis que Lucien Poincaré a été brutalement enlevé au respect, à la confiance et à l'affection de l'Université et le sentiment de douloureuse stupeur qui s'empara de nous tous à la nouvelle qu'il venait de disparaître en pleine force, ne s'est pas encore dissipé. Il n'est pas trop tard pour essayer de dire ici quel recteur fut Lucien Poincaré.

Il était né, le 22 juillet 1862, à Bar-le-Duc, où son père exerçait les fonctions d'Ingénieur des Ponts et Chaussées. Il appartenait à une de ces familles de Lorraine où, de génération en génération, le travail opiniâtre des pères, les habitudes d'ordre et d'économie ménagent aux fils l'accession à des emplois de plus en plus élevés. C'est dans ce milieu familial, d'une si haute tenue morale, que Lucien Poincaré puisa les idées maîtresses qui au cours de sa noble existence devaient règler tous ses actes : sentiment intime et profond du devoir, goût de l'ordre, amour de la démocratie, dévouement passionné à l'intérêt public. Il avait hérité des qualités de sa race, de cette race lorraine qui, au contact des rudes réalités, en lutte perpétuelle avec le sol, le climat et les hommes, a appris l'effort tenace et persévérant, qui rejette les chimères et les utopies, n'estime que le solide, le sincère et le vrai, s'attache au réel et au positif, qui fait de fortes choses sans grands mots, race sensée et raisonnable, malicieuse et volontiers narquoise, mais toujours avec bonhomie, qui préfère une boutade aux éclats de voix, qui volontiers se réserve, car elle n'aime pas les paroles superflues, mais dont l'apparente froideur dissimule mal la générosité foncière et les aspirations idéalistes vers le beau et vers le bien.

Lorrain, Lucien Poincarré l'était profondément, intimement et avec fierté. « Partout, disait-il un jour, nous aimons à revendiquer nos origines meusiennes et nous ne rougissons point quand réapparaît parfois dans notre langage ce léger accent si familier à nos oreilles. Cette fidélité nous paraît une vertu. » Il a toujours uni dans une même ferveur le culte de la grande et de la petite patrie et la joie la plus vive de sa vie, la dernière aussi, fut de voir reconstituée en son unité nécessaire cette terre lorraine où il a voulu dormir son dernier sommeil.

Au lycée de Bar-le-Duc les aptitudes scientifiques de l'écolier s'affirmèrent; elles se développèrent avec éclat au lycée Saint-Louis où il vint suivre les cours de mathématiques spéciales. En 1883, il entrait à l'École normale supérieure. Reçu, trois ans après, agrégé dans l'ordre des sciences physiques, il professa successivement au lycée de Bourges, au lycée de Marseille, puis à Paris au lycée Louis-le-Grand. Les thèses de doctorat qu'il passa brillamment en 1890 lui ouvrirent l'accès de l'enseignement supérieur et lui valurent le titre de chargé de cours à la Faculté des sciences de Paris. On pouvait croire alors que sa vie était fixée et qu'elle dût être tout entière consacrée aux recherches personnelles et au travail scientifique; mais les fonctions administratives l'attiraient. Il sentait que là était sa véritable vocation : le rectorat de Chambéry de 1900 à 1902 fut son apprentissage. Le 25 février 1902 il était nommé Inspecteur des sciences physiques. En 1910 il était appelé à la direction de l'enseignement secondaire, qu'il abandonna en 1914 pour la direction de l'enseignement supérieur. Ainsi, au cours de sa magnifique carrière, Lucien Poincaré s'était avancé comme par une ascension continue vers les plus hauts emplois de l'Université ou plutôt ces emplois étaient venus naturellement à lui et toujours il avait montré la sûreté de vue et la rapidité de décision propres aux grands administrateurs.

Aussi, quand en juillet 1917 le grand illustre recteur Louis Liard vaincu par la maladie, résolut de renoncer à la direction de l'Académie de Paris qu'il avait tenue pendant quinze ans dans sa main puissante et qu'il avait marquée de son empreinte, il désigna au choix du ministre, Lucien Poincaré. Depuis longtemps il l'avait vu à l'œuvre dans les comités, dans les commissions,

il avait travaillé avec lui au ministère en pleine communion de vues et de sentiments, il reconnaissait en lui les rares qualités qu'il souhaitait chez son successeur « l'esprit de détail et d'ensemble tout à la fois, une mémoire souple, des idées directrices claires et réalisables ».

L'autorité de Lucien Poincaré s'établit d'elle-même sans qu'il eût à la faire sentir ni à employer le ton du commandement. Certes il n'eût pas craint de parler haut à l'occasion, car il aimait que l'on marchât droit; en toutes choses il détestait le désordre et l'à peu près, il n'était pas dupe des apparences et des attitudes, les manquements au devoir professionnel, s'il s'en était produits, n'auraient pas trouvé grâce devant lui, mais son autorité avait ses vrais fondements dans la confiance et l'attachement qu'il inspirait à tous par son dévouement passionné à ses hautes fonctions, la fermeté de son caractère, sa bonté profonde et entière.

Ce qu'on a dit si justement de Louis Liard qu'il rappela les grands Commis d'autrefois, on peut le dire avec non moins de raison de son successeur. Servir était sa vocation, c'était sa joie. Il ne mit jamais rien au-dessus de l'intérêt public, de l'intérêt national. Continuellement assis à sa table de travail, ne connaissant d'autres promenades que ses visites au ministère, il se donnait à sa charge, sans compter, avec une épuisante prodigalité. Ses amis, inquiets parfois de le voir si pâle, lui recommandaient la marche, l'exercice. Avec cette gentillesse et cette simplicité qu'il mettait dans tous ses propos, il leur répondait en souriant qu'il avait de la besogne et que la besogne devait se faire.

Chaque jour, en effet, de toutes les parties de cette vaste académie qui, outre Paris et la Seine, comprend huit départements, les affaires affluent à la Sorbonne et, si elles sont instruites par les services compétents, c'est au cabinet du Recteur que toutes elles aboutissent, car là est la décision. Lucien Poincaré s'occupait de tout, décidait tout. Il s'intéressait aux détails, mais ne s'en embarrassait pas, car il avait le don de mettre chaque chose à sa place, à son plan, de voir juste naturellement. Auquel de ses collaborateurs n'est-il pas arrivé d'avoir à lui soumettre une affaire délicate? Il écoutait le rapport qui lui était

fait les yeux baissés vers sa table. Puis, relevant son visage qu'éclairait un sourire malicieux, il mettait les choses au point et la décision venait accompagnée d'une joyeuse boutade? jamais le bon sens ne fut moins sentencieux. On ne sortait pas du cabinet du Recteur sans un sentiment nouveau d'admiration pour la lucidité de ce puissant esprit qui simplifiait et clarifiait tout.

Il estimait que l'action du recteur ne doit pas seulement se faire sentir à distance, mais qu'elle doit s'exercer directement, personnellement. Il n'y avait pas de jour, ou plus exactement pas d'heure, où il n'interrompît l'étude d'un dossier important ou la rédaction d'un rapport, pour recevoir un auditeur qui avait négligé de lui demander audience. Ce n'était pas seulement un effet de sa courtoisie et de sa politesse qui étaient exquises, mais aussi la conviction qu'il n'avait pas le droit de se dérober à ce qu'il considérait comme une obligation de sa charge. Et vraiment on abusait un peu de la répugnance qu'il avait à consigner sa porte. Que de réunions, que de cérémonies il a présidées! Jamais il ne se refusait. Depuis l'armistice, dans la dernière année de son rectorat, il n'a pas connu le bienfait d'un seul dimanche tranquille. Ne me disait-il pas dans la dernière cérémonie qu'il a présidée, au lycée Charlemagne, où son improvisation tour à tour enjouée, grave et émue, déchaîna l'enthousiasme de son jeune auditoire, qu'il avait ce même jour trois réunions et devait prononcer trois discours? Ces présidences lui apportaient certes de grandes joies, car, lui, que certains, qui ne le connaissaient pas, disaient froid et distant, avait besoin, pour être heureux, de sentir autour de lui la confiance et la sympathie; mais, à un tel surmenage, quel organisme, si solide fût-il, aurait pu résister?

Personne n'a approché Lucien Poincaré sans reconnaître en lui un homme parfaitement juste et bon. Le sentiment de la justice a commandé tous ses actes, toutes ses décisions. Il établissait ses propositions avec un scrupule infini et l'idée qu'il aurait pu, même sans le vouloir, prendre une mesure ou émettre un avis qui ne fussent pas conformes à la plus stricte équité lui était intolérable. Dans ce souci constant de la justice, il était servi par la connaissance parfaite qu'il avait du personnel. Qu'il

s'agît d'un maître élémentaire ou d'un professeur des classes supérieures, on le trouvait toujours aussi bien renseigné. Il avait sur chacun son opinion personnelle, qu'il appuyait de détails exacts et précis. Avec cela naturellement bienveillant, toujours prêt à concilier les intérêts particuliers avec les exigences du service, allant au devant des désirs et des requêtes. Combien ignorent et ignoreront toujours ce qu'ils doivent à la bonté du recteur!

Car il était bon, intimement, profondément, d'une bonté virile et agissante. Sa sensibilité si vive aimait à se voiler d'une ironie légère, mais ceux à qui il faisait le précieux honneur d'accorder sa confiance ont éprouvé toute la générosité de sa nature et la tendresse de son cœur. Avec eux il se livrait tout entier; sa voix prenait des inflexions caressantes. Quelles gentillesses de paroles, quelles délicatesses d'attention!

Lucien Poincaré s'est toujours proclamé le continuateur de Louis Liard. Il a toujours eu l'ambition et la volonté de poursuivre l'œuvre de son illustre prédécesseur.

Il ne saurait être question ici de retracer le rôle qu'il joua comme président au Conseil de l'Université de Paris, mais cette notice, si brève qu'elle doive rester, serait trop incomplète si elle ne signalait tout au moins la part prépondérante qu'il prît à l'expansion universitaire à l'étranger. Sa mission en Roumanie, dont l'histoire sera écrite un jour, fut féconde en résultats. C'est au service de l'expansion universitaire qu'il consacra les derniers efforts de son activité quand, au lendemain des premières attaques du mal qui devait l'emporter quelques jours plus tard, repoussant les conseils de prudence que lui donnait une tendresse inquiète, il s'en allait à Londres représenter l'Université de Paris et jeter les bases d'une alliance intellectuelle, dont il attendait de si grandes conséquences, entre la France et la Grande Bretagne. Il voulait qu'au lendemain de la Victoire l'esprit de la France rayonnât au loin et que l'Université de Paris apparût au monde civilisé comme le foyer le plus intense de ce rayonnement. Telle était la signification de ces belles et graves cérémonies qui se succédèrent à la Sorbonne en 1918 et 1919 et qui mirent à l'honneur la vieille et auguste maison : réception du président Wilson, réception du président de la

République du Brésil, réception des savants anglais, remise de diplômes de docteurs *honoris causa* à des savants étrangers. Autant d'hommages de reconnaissance sans doute aux peuples associés et alliés qui avaient combattu à nos côtés pour le triomphe de la justice et du droit, autant d'actes de glorification aussi de la pensée et de la science françaises dans le lieu même où elles s'élaborent et d'où elles s'élancent pour la conquête pacifique de l'univers.

Mais l'Université de Paris ne pouvait remplir sa noble mission que si elle était pourvue des moyens d'action qui lui manquaient : « Il nous faut, disait Lucien Poincaré en novembre 1919 lors de la séance de rentrée des Facultés, des laboratoires, des salles d'études, des bibliothèques mieux aménagés. » Beau programme qui ne pouvait être mis à exécution avec les seules ressources de l'État. Force était donc de s'adresser à quelques-uns de ces Mécènes dont Louis Liard avait déjà éprouvé la générosité, Lucien Poincaré sollicita les concours et les obtint. Déjà les donations arrivaient, magnifiques. Hélas, il ne put que dresser les plans et poser les premières assises; il n'eut même pas avant de mourir cette joie suprême de savoir que son œuvre serait remise aux mains du maître de la Sorbonne qui apparaît au monde entier comme un des plus illustres représentants de la science française.

Est-il excessif de dire que Lucien Poincaré eut toujours une inclination de cœur et comme un faible pour l'enseignement secondaire, auquel il avait appartenu à ses débuts comme professeur de lycée, puis pendant les années de sa maturité comme inspecteur général, qu'il avait gouverné enfin comme directeur? Il répétait souvent : « Je suis un vieux professeur ». Ce n'était pas seulement de sa part une façon de parler, mais bien l'expression vraie d'un sentiment sincère. Il aimait l'enseignement secondaire et il se faisait de la fonction de professeur de lycée ou de collège l'idée la plus haute : Dans la notice si émouvante qu'il a consacrée à son camarade Chassagny — les dernières pages qui soient sorties de sa plume — il écrivait : « C'est dans les lycées qu'un professeur passionné pour son métier peut trouver les plus vives satisfactions. Il forme des intelligences toutes neuves, il découvre aux yeux de ses élèves des

horizons jusque-là ignorés, il donne à ceux qui l'écoutent les premières directions qui souvent engagent irrévocablement l'avenir, il assume une immense responsabilité morale et une âme généreuse et élevée éprouve une juste fierté et un réel bonheur à la pensée de cette responsabilité même ». A bien des reprises il se plut à exprimer sa conviction que, si l'enseignement secondaire avait pour première fonction d'assurer la culture intellectuelle de la jeunesse en lui distribuant le savoir, il ne devait pas se désintéresser de la culture morale. Il lui demandait de former par la double discipline des sciences et des lettres « des hommes de conscience pure, ferme, de volonté invincible, ayant le sentiment du droit et aussi du devoir », des citoyens prêts à la pratique des hautes vertus que la démocratie réclame. Il voulait aussi que le Lycée, ouvrît largement ses fenêtres sur la vie, ne craignît pas de placer, sous les yeux des élèves le spectacle de la misère et développât en eux le sentiment de la solidarité humaine, la bonté, l'amour des malheureux, que le lycée en un mot fût une grande école de concorde sociale et d'union nationale. Voilà pourquoi il encouragea de sa plus ardente sympathie la propagande dans nos établissements de l'entre-aide des femmes françaises et fonda l'œuvre des pouponnières universitaires. « Oui, mes enfants, disait-il aux élèves du lycée Louis-le-Grand le 6 novembre 1919, il est utile que vous participiez à cette œuvre sociale, il est utile qu'à côté de l'excellente instruction que l'on vous donne dans vos lycées, vous receviez aussi une éducation morale, que vous receviez des conseils sociaux.... Vos cœurs doivent battre à l'unisson de tous vos compatriotes, de tous vos concitoyens. Il est de votre devoir de venir en aide à ceux d'entre eux qui ne sont pas heureux, il est de votre devoir de sauver les enfants qu'ils ont créés, mais que le malheur auquel ils sont condamnés ne leur a pas permis d'élever jusqu'au bout. »

Ces nobles paroles étaient entendues. L'Université se sentait en pleine communion d'idées et d'aspiration avec le recteur. Elle était fière de son chef. A la sortie de la cérémonie du lycée Charlemagne que je rappelais tout à l'heure, où Lucien Poincaré avait avec une émotion prenante appelé jeunes gens et jeunes filles au secours des petits êtres déshérités « enfants

charmants, déjà marqués du signe de la débilité » un professeur me disait : « Je ne connaissais pas le recteur ». Maintenant tous le connaissaient; il le sentait lui-même, il s'en réjouissait et c'était avec la certitude d'être compris et suivi de tous qu'il allait poursuivre sa tâche dans le calme de la paix reconquise. Le temps des réalisations et des initiatives fécondes était venu. C'est alors que la mort nous l'a pris.

Il repose au milieu des siens, dans le cimetière de Triaucourt, parmi les horizons familiers qu'il aimait, près de cette forêt où si souvent il promena ses rêveries et ses méditations. Mais sa pensée vit parmi nous et l'Université reconnaissante s'incline avec respect devant la mémoire de ce grand serviteur du Pays.

PHILLIPE GIDEL.

Bibliographie.

Philosophie de la guerre et de la paix. Jules Sageret, in-8°, Alcan, 1919, 10 fr.

La première partie du volume discute et réfute les doctrines théologiques, métaphysiques ou anthropologiques qui voient dans la guerre une loi normale et une fonction constante des races humaines. La seconde étudie, à travers l'histoire humaine, l'action des causes psychologiques, sentimentales, économiques qui ont déchaîné les guerres. La troisième pose le problème de la paix définitive et perpétuelle, et tente d'en esquisser la solution, à la lumière de la situation internationale présente et des clauses actuelles du traité de paix. Ce gros volume sur un sujet immense n'est pas une improvisation hâtive. Il a été longuement médité et mûrement préparé pendant la guerre tandis que sévissait encore l'horreur des tueries. La lecture en est infiniment prenante et attachante. Ceux qui connaissent la manière de M. Sageret savent ce qu'il y a chez lui de bon sens simple et lucide, de sincérité libre et tranquille, sans pédantisme et sans étalage inutile d'érudition, de science solide et de véritable humanité. Le livre sera lu avec confiance et avec profit par tous les esprits assez mûrs pour prendre intérêt aux grands problèmes sociaux de notre temps. Je crois qu'il a sa place dans les bibliothèques pédagogiques, et dans les bibliothèques des maîtres des Écoles normales.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXVII. N° 8 Août.

REVUE
Pédagogique

UNIVERSITY OF TORONTO

Le Citoyen moderne[1].

En quoi le type moral du citoyen se distingue-t-il des autres? Quelle attitude devant la vie commande ce précepte : « Conduis-toi en citoyen? » Quelles ressemblances et quelles différences entre cette attitude et celle du sage antique, du saint du moyen âge, de l'honnête homme des siècles classiques?

L'idéal du saint est sans doute celui qui paraît le plus éloigné de celui du citoyen. Car le royaume des saints n'est pas de ce monde. « Ils dominent de la tête le siècle qu'ils traversent sans s'y arrêter », remarquait F. Pécaut[2] : même bienfaisants, même généreux ce n'est pas à la cité qu'ils donnent leur cœur.

L'honnête homme, qui se pique d'avoir des clartés de tout, songe à orner son âme plus qu'à seconder un effort concerté de concitoyens. Et sans doute quand il cultive

1. Résumé d'une conférence faite à l'*École Normale des Instituteurs* d'Auteuil en mai 1920.
2. *Pages choisies*, p. 285.

son jardin, il se réjouit des fleurs qu'il fera admirer dans les salons, mais le salon n'est pas la cité.

Elle tient plus de place dans les conseils du sage. Aristote rappelle que l'homme est par excellence l'animal-citoyen. Platon légifère pour la République. Marc-Aurèle ne veut pas que nous oubliions la solidarité qui fait de nous comme les membres d'un organisme social.

Et pourtant, tout compte fait, c'est bien à la sagesse individuelle que la philosophie antique nous prépare surtout[1]. Se bien connaître pour se bien gouverner et faire régner en soi l'harmonie; subordonner les vertus pratiques elles-mêmes à la vertu théorétique; par l'usage intérieur de la raison arriver à une sérénité que rien ne peut troubler, pas même la ruine de la République, c'est l'idéal du sage antique. Ce ne peut être celui du citoyen. Ne pas se détacher du tout social, c'est sa première loi.

Durkheim disait : « La morale commence là où commence l'attachement à un groupe. » Confrontée avec certains types de moralité, la formule a semblé paradoxale. On pourra démontrer certes que ceux-là mêmes qui perdent de vue le groupe travaillent pour lui, et plus qu'ils ne croient se plient à ses exigences profondes : le sage le plus détaché par l'ataraxie, l'honnête homme le plus tenté par le dilettantisme, le saint même emporté par la folie de la croix, restent peut-être, sans qu'ils s'en doutent, des serviteurs de la collectivité.

Mais pour le citoyen cela ne fait pas question. Il ne saurait être content de lui, il ne jouit pas de la paix intérieure si la collectivité est malade, où il entend faire vivre l'idéal.

Seulement ce n'est pas à n'importe quelle collectivité

1. V. Parodi, *Problème moral*, p. 172.

qu'il s'intéresse et se dévoue ainsi. Ce n'est pas à n'importe quelle barque qu'il confie son idéal moral. Le premier groupe venu ne constitue pas une cité. La cité est, parmi les sociétés humaines, une espèce très particulière et comme privilégiée : privilégiée parce qu'on n'y veut pas tolérer de privilège. Il y a cité là où le groupement lui-même apparaît comme la propriété commune, et l'œuvre, et l'outil des individus qui le composent. Il y a cité lorsque les associés construisent la loi qu'ils s'imposent, et participent à la souveraineté. « Un citoyen, disait Charles Renouvier dans son *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*[1], est un homme qui vit dans une République et qui y prend sa part de souveraineté. » Le citoyen fait antithèse au sujet. L'idéal est qu'il soit à la fois son sujet et son maître, en possédant le pouvoir de modifier les lois auxquelles il doit obéir.

Que les nations modernes qui ont adopté cet idéal se soient inspirées de souvenirs antiques, cela est hors de doute. Chez nous en particulier on sait comment la culture classique a nourri la flamme démocratique. Nos ancêtres se sont retournés vers la cité antique pour l'admirer comme un modèle, au moins dans l'une de ses phases : au moment où, synthèse de familles, elle constituait un pouvoir supérieur aux familles et accessible aux plébéiens, — au moment où elle s'épanouissait en démocratie. Et l'influence des exemples légués par les démocraties antiques est venue compléter ou corriger celle des théories des sages. Plus encore que l'*Ethique à Nicomaque* on a lu et relu ces *Vies des hommes illustres* de Plutarque que Jaurès cite encore dans la préface de son histoire de la Convention. Les

1. Page 10 de l'édition de 1848.

grands citoyens, serviteurs d'une chose publique qui était leur chose, sont devenus des exemplaires de moralité pour les adversaires de l'ancien régime. La France moderne a voulu se reconstituer sur le type de la cité antique.

Mais les différences des temps ne pouvaient manquer de se faire sentir. Et d'abord celles qui tiennent à la différence des proportions. Une cité se distingue d'une nation par le volume. Et cela n'est pas de peu de conséquence. Aucune cité dans le monde antique n'a réussi à constituer une nation. Les cités grecques sont restées divisées. La cité romaine, en étendant sa puissance aux limites du monde connu, a fondé un Empire. Elle a pu subordonner à sa loi des millions de sujets. Elle n'a pas fait participer à la confection d'une même loi des millions de citoyens.

Ériger des millions d'hommes en souverains, c'est ce paradoxe qu'a essayé de réaliser la nation moderne. Collection de villes éparses, séparées par des campagnes où un peuple de paysans essaime, elle a voulu pourtant que ses membres fussent leurs maîtres comme les citoyens antiques avaient pu l'être sur l'agora ou le forum. La diversité des conditions devait naturellement rendre impossible l'application des mêmes méthodes. Un agora ou un forum est au peuple moderne ce qu'un dé est à un fleuve. Un peuple moderne ne peut s'assembler pour légiférer par lui-même. Il ne peut que déléguer ses pouvoirs. Les législateurs ne seront jamais plus que des représentants. Dans la nationalité le gouvernement représentatif est une nécessité de fait.

Pareil changement de proportions devait logiquement entraîner des changements dans les âmes. N'ayant pas la même étendue, la souveraineté n'aura pas la même valeur dans la nation que dans la cité : l'idéal de la liberté à

l'antique ne coïncidera pas sur tous les points avec l'idéal de la liberté à la moderne.

L'auteur qui a peut-être le mieux marqué cette différence c'est le restaurateur du libéralisme en France — celui-là même dont les étudiants en 1830, à l'appel de Blanqui, traînaient le char funèbre — c'est Benjamin Constant. Dans une conférence prononcée à l'Athénée il y a cent ans il étudie méthodiquement *la Liberté des Anciens comparée à celle des modernes*. Il fait remarquer qu'au total, dans le privé, le citoyen antique ne jouit guère de libertés à nos yeux essentielles. « Rien n'est accordé à l'indépendance individuelle ni sous le rapport des opinions ni sous celui de l'industrie, ni surtout sous le rapport de la religion. » La vraie liberté antique, c'est une « liberté collective » qui consiste dans l'incessant exercice de la souveraineté, dans la gestion directe des affaires publiques, ou tout au moins dans le perpétuel contrôle auquel sont soumis les magistrats. Ceci compense cela. L'extension de la puissance politique contrebalance la réduction de l'indépendance personnelle.

Compensation qu'il est interdit d'escompter dans la nation moderne : par la raison que l'exercice de la souveraineté n'y peut plus être incessant, ni la gestion des affaires publiques directe, ni même le contrôle des magistrats perpétuel. Par la force des choses la souveraineté du citoyen moderne se réduit, semble-t-il, à un geste très humble : déposer tous les quatre ans un carré de papier dans une urne. Aussi le citoyen moderne se consolera-t-il difficilement d'une loi pesante en se rappelant qu'il peut indirectement participer, par délégués interposés, à la confection de la loi. Il demandera que celle-ci lui laisse le plus possible de libertés effectives : il voudra aller et

venir, commercer à sa guise, disposer de sa propriété, exprimer toute sa pensée. L'indépendance personnelle est la première réquisition du citoyen à une nation-cité qui, en raison de sa grandeur même est incapable de lui accorder la toute puissance politique.

Il convient d'ajouter que la nation moderne n'est pas seulement plus volumineuse que la cité antique : elle est autrement construite. Un soubassement lui manque : l'esclavage. Si le citoyen antique pouvait donner tout son temps sur le forum aux affaires publiques, c'est que l'esclave produisait dans l'ombre. Dans les temps modernes les hommes libres ont assumé la charge de produire. Et la production immensément accrue absorbe la majeure partie de leurs forces. Elle ne leur ôte pas seulement la possibilité de gouverner eux-mêmes ; elle leur ôte l'envie de tout remettre au gouvernement. Une industrie qui n'est plus domestique, un commerce qui devient chaque jour plus international ne multiplient pas seulement les valeurs économiques : ils changent les mœurs et les idées. On accorde moins d'importance, on fait moins de crédit à l'action de l'État. La requête de l'industrie à l'État, disait Bastia est celle de Diogène à Alexandre : « Ote-toi de mon soleil ». Benjamin Constant tend vers la même conclusion lorsqu'il remarque : « Le commerce inspire aux hommes un vif amour pour l'indépendance individuelle ».

Aux influences exercées par la vie économique sur la conception moderne de la liberté, il conviendrait d'ailleurs d'en ajouter une série d'autres : et d'abord celles qui tiennent aux rapports particuliers qui se sont établis chez nous entre la politique et la religion. La religion moderne ne se présente plus, en règle générale, comme religion

nationale. La cité n'est plus l'Église. Le Christ est venu pour tous les hommes. L'Église prosélytique que gouvernent les successeurs de Pierre déborde les cadres des nations. Mais elle ne cesse pas de vouloir agir sur les gouvernements. Pendant longtemps, elle s'efforce de fermer les portes de la nation à quiconque n'est pas de sa foi. Pour forcer ces portes, il a fallu des luttes longues et sanglantes. On a convenu enfin que le droit de cité ne serait pas attaché au billet de confession. On a décrété que juifs, protestants, libres-penseurs pourraient vivre sur pied d'égalité avec les catholiques. C'est ce décret, comme Quinet l'a admirablement montré, qui fonde à la fois chez nous l'école laïque et la nation-cité. D'où il suit que pour celle-ci la liberté de conscience possède une valeur particulière : sur cette pierre se bâtit la grande cité qui n'est plus une Église. Et c'est pourquoi il ne faut pas s'étonner que tels théoriciens de la démocratie mettent au-dessus de tout la liberté de croire ce que l'on veut et de dire ce que l'on croit. « On présente en général, écrivait Henry Michel, la liberté de conscience comme l'une des libertés — non la moins précieuse — mais enfin comme l'une des libertés que comporte l'organisation des États politiquement libres. Point de libertés politiques complètes, dit-on, sans la liberté de conscience. Nous renversons les termes du rapport. La liberté de conscience ne nous apparaît pas comme une sorte de conséquence ou de complément de la liberté politique, mais comme sa raison d'être. »

Au total, et pour toutes sortes de raisons convergentes, le souci de l'indépendance personnelle est ce qui distingue le mieux le citoyen moderne du citoyen antique. Le libéralisme apparaît comme la condition de vie de la nation-cité.

*
* *

Mais encore quel libéralisme? Il conviendrait de le préciser. Allons-nous arriver à la doctrine toute négative qu'on a souvent qualifiée de libérale? Multiplier les bornes sacrées, dresser des barrières, prendre des précautions contre l'État, soit en matière politique soit, et plus encore, en matière économique, est-ce le commencement et la fin et la sagesse pour une démocratie?

La défiance à l'égard de l'État est sagesse élémentaire quand celui-ci est aux mains d'un pouvoir arbitraire, sur lequel le peuple n'a aucun contrôle. Mais lorsque l'État est devenu la chose de tous, lorsque, à travers les intermédiaires inévitables, la volonté de la nation fait sentir sa puissance jusque dans les conseils du pouvoir, l'hostilité systématique est une sorte d'anachronisme. L'espoir de modifier la loi doit nous réconcilier avec l'État. Il n'est plus l'ennemi né puisqu'il n'est plus le maître autocrate. L'État démocratique n'est plus un État maître; c'est un État serviteur : Louis Blanc exploite cette antithèse. Il s'appuie sur elle pour appeler, dans l'*Organisation du travail*, l'État au secours du peuple. Aux libéraux que la perspective des interventions du gouvernement effraie il répond : « Ne pas le prendre comme instrument, c'est le rencontrer comme obstacle ». Et encore : « La faiblesse sociale du peuple lui fait un devoir d'user de sa force politique ».

Ainsi Louis Blanc donne au citoyen moderne un tout autre conseil, il lui suggère une toute autre attitude que Benjamin Constant. A la thèse libérale, une thèse socialiste vient s'opposer.

Suffira-t-il pour réfuter celle-ci, de faire observer qu'elle

semble être un retour à l'esprit de la cité antique, qui accorde tous les droits à l'État? Mais Louis Blanc lui aussi pouvait alléguer des faits nouveaux, caractéristiques de l'époque moderne, pour justifier sa thèse. Ces faits ce sont tout simplement les contrecoups du progrès de la grande industrie, dont Benjamin Constant n'avait pu apercevoir que les débuts. La grande industrie a créé une « nouvelle classe d'hommes » dont beaucoup, si on ne les défend pas contre ses exigences, seront condamnés à une vie indigne de l'homme. Entre 1815 et 1848, depuis les *Nouveaux principes d'économie politique* de Sismondi jusqu'à *l'Organisation du travail*, l'économie sociale a commenté cette découverte, qu'elle oppose au libéralisme optimiste de l'économie politique. Et ainsi naît l'idée de remédier par la force politique aux excès de l'inégalité économique. Vainement Tocqueville, héritier de Constant, note-t-il en 48 qu'une République démocratique et sociale, c'est une contradiction. On lui répond par une autre « contradiction » plus intolérable encore au sentiment populaire : « Il est contradictoire que le peuple soit à la fois misérable et souverain ». Il est inévitable qu'il soit tenté, en mettant la main sur ce que Jules Guesde appellera plus tard l'usine aux lois, de se servir des lois pour réformer l'usine.

La protestation de l'individualisme s'élèvera-t-elle contre cette prétention? Fera-t-on observer que cette conquête de la nation-cité est menacée par l'Étatisme? et que le citoyen moderne risque de se trouver gêné, par l'immixtion du gouvernement, dans l'exercice des droits personnels que la nation lui avait reconnus? Mais la nation a proclamé ces droits pour tout le monde; et le problème est précisément de savoir si en fait l'exercice de ces droits est garanti à tout le monde. La cité moderne ne connaît plus

d'esclaves en titre. Mais son organisation économique n'implique-t-elle pas l'asservissement de fait d'un grand nombre? Par l'absence de propriété, la liberté d'aller et de venir, de commercer à sa guise, de croire ce que l'on veut et de dire ce que l'on croit, se trouvera singulièrement limitée. C'est pourquoi on a pu dire que le socialisme diffère de l'individualisme, moins sur la fin que sur les moyens. « Le socialisme c'est l'individualisme, osait dire Jaurès, mais logique et complet. » Henry Michel accordait de son côté que l'*individualisme-fin* devrait nous amener à ne pas nous fier, en tout et pour tout, à l'*individualisme-moyen*. Il n'est pas sûr que le « laisser-faire laisser-passer », dans un monde où les propriétés sont inégalement distribuées, assure à tous le maximum voulu d'indépendance.

Il est donc difficile de poser, à l'intervention de l'État démocratique en matière économique, des bornes *a priori* : on ne peut guère décider à coups de principe, si telle intervention est ou non légitime. Ce qu'il est permis de retenir, en se plaçant à un point de vue tout pratique, c'est qu'un État, même démocratique, ne peut guère se mêler de régler la vie économique qu'à grand renfort de bureaucratie. Et les expériences ne semblent pas autoriser à conclure que ce mode de gestion soit le plus économique pour la nation. Il aurait en tout cas l'inconvénient grave de tout centraliser, de tout mécaniser, de réduire à presque rien pour tout le monde le champ des initiatives et des responsabilités. Et c'est pourquoi sans doute beaucoup de citoyens, même persuadés que notre organisation économique exige de grands redressements de comptes, répugnent à l'extension des pouvoirs et des attributions de l'État, même démocratique.

*
* *

Une perspective demeure ouverte. A ceux qui, avertis par les faits eux-mêmes, ne veulent ni s'en remettre à l'Étatisme ni s'en tenir à l'individualisme, il reste de se grouper pour constituer divers centres d'organisations autonomes. Plus puissants que l'individu, moins pesants que l'État, ces groupes intermédiaires sont autant d'instruments indispensables à la cité moderne. Étant données la grandeur de ses dimensions, la diversité des intérêts qu'elle met en présence, la complexité des questions posées par la vie multiforme dont elle est le théâtre, elle ne peut se passer de ces forces auxiliaires de coordination. Où elles manquent, la liberté rêvée pour tous est en fait, sur nombre de points, menacée. Et c'est pourquoi le devoir primordial du citoyen moderne est peut-être d'être un bon associé, un coopérateur toujours prêt à donner ce qui lui reste de force et de temps, une fois sa profession remplie, aux groupements d'intérêt public. On a beaucoup discuté, ces temps derniers, la question de savoir si les instituteurs devraient ou non rester secrétaires de mairie. Ils rendent dans ces postes de confiance d'indéniables services à la population. Mais ne risquent-ils pas, demande-t-on, d'y perdre quelque peu de leur indépendance politique? Ce qu'il y a de sûr c'est que, secrétaires de mairie ou non, il y a bien d'autres secrétariats qui les attendent, et auxquels ils se déroberont difficilement. Dans nos campagnes surtout, eux que leur métier désigne pour les conférences, les rapports et les comptes, ils sont spécialement utiles au fonctionnement des associations qui se créent pour remplir tant d'offices sociaux qu'on ne saurait sans danger confier au seul Etat.

Un État hypertrophié, disait en substance Durkheim encore, et en face de lui une poussière d'individus, c'est une structure anormale. S'il est vrai qu'il a fallu, à un moment de notre histoire, disloquer castes et corporations d'ancien régime qui étaient autant d'obstacles à l'avènement d'un individualisme nécessaire, aujourd'hui, dans l'intérêt même des individus, il importe qu'ils usent de leur liberté pour se regrouper selon leurs affinités. Hors de cette voie point de salut pour la cité moderne : car point d'autre moyen de concilier besoin d'organisation et besoin d'autonomie.

Au surplus n'est-ce pas dans cette voie que la plupart des socialistes eux-mêmes prétendent aujourd'hui s'engager? On leur a reproché de vouloir tout confier à l'État. Ils s'en défendent. M. Vandervelde, reprenant et transposant le titre de la fameuse brochure de Spencer, prétend dresser « le Socialisme contre l'État ». Ceux qui persistent à réclamer à l'heure qu'il est des nationalisations ne manquent pas d'ajouter qu'ils n'entendent nullement par là accroître les attributions d'une bureaucratie centralisée; tout au contraire ils pensent la décharger, et nous en décharger du coup. Leur effort s'inspirerait donc moins d'un esprit étatiste que d'un esprit fédéraliste. Le fédéralisme ainsi entendu, non pas seulement ni surtout comme un retour à la province d'un certain nombre de pouvoirs administratifs, mais comme un effort pour faire défendre les grands intérêts sociaux par autant de groupements spéciaux, répondrait, assure-t-on, à l'une des tendances logiques de la cité moderne.

Que la multiplication de ces groupements ne doive pas aller sans des remaniements du droit, ni sans une réorganisation de l'État lui-même, on s'en doute. Les plus actifs

et les plus ardents de ces groupements seront naturellement ceux qui, nés de la vie ouvrière, tendent à obtenir une nouvelle répartition à la fois de la propriété, et de l'autorité. Le syndicalisme, pour faire œuvre non seulement négative mais positive, pour assurer la participation des travailleurs non seulement à la gestion d'une usine, mais à la direction de l'industrie, réclame des pouvoirs chaque jour plus étendus. Prétendait-il les prendre de vive force? Ce serait vouloir alors imposer sa loi à la nation. Or la loi de la cité moderne est par définition modifiable, mais par définition aussi les seules modifications qu'elle doit supporter sont celles qui sont consenties par la majorité, exprimant librement son opinion dans les formes légales. L'Assemblée issue du suffrage universel peut utilement être informée, guidée, secondée par les groupements d'intérêts et de compétences, mais précisément parce qu'elle peut avoir à les départager, elle ne saurait se laisser déposséder par aucun d'eux [1].

Nous en sommes là. C'est peut-être le plus grand problème qu'aient rencontré jusqu'ici les nations-cités des temps modernes : comment faire pour utiliser les forces propres et les lumières spéciales des divers syndicats sans répudier pour autant des conquêtes de la démocratie qui demeurent précieuses?

Nul ne sait aujourd'hui comment se réaliseront ici les conciliations nécessaires, ni jusqu'à quelle profondeur les forces syndicalistes, attelées aux revendications sociales, transformeront les formes juridico-politiques de la démocratie. Notons en attendant les quelques vérités élémen-

1. On trouvera de plus amples réflexions consacrées à ce difficile problème dans le n° de juillet de la *Revue de métaphysique et de morale* (art. intitulé : *Entre Citoyens et Producteurs*).

taires qui, au milieu même du trouble des esprits, peuvent et doivent rester claires pour des éducateurs.

*
* *

Et d'abord, quelle que soit pour la cité moderne la spéciale gravité de la question sociale, il serait illégitime de se laisser hypnotiser et comme absorber par elle. Les associations qui se forment pour émanciper les travailleurs en obtenant une nouvelle répartition de la propriété sont, disions-nous, parmi les plus actives ; et telle est l'acuité du problème qu'elles posent, quand elles montrent le peuple « à la fois misérable et souverain », qu'on est volontiers porté à se dire : « Quand ce problème sera résolu, tout ira de soi ; le mal disparaîtra, les blessures se fermeront, la justice règnera d'elle-même entre les hommes. Inversement, tant que ce problème ne sera pas résolu, inutile de porter l'effort sur d'autres points, inutile de proposer remèdes ou pansements : l'injustice économique empoisonne irrémédiablement tout le corps social ».

Rien de plus dangereux pour l'action morale qu'une pareille thèse. Une sorte de quiétisme fataliste vient s'y combiner au messianisme révolutionnaire. Elle tendrait à inhiber des efforts qui, quelles que doivent être les transformations du régime économique, ont toutes chances de rester nécessaires.

« Oh ! qui me soulagera de la dure inégalité ! » s'écriait Michelet dans son cabinet de travail. Qui peut oublier ce cri ? Et qui peut contester que l'inégalité ne traîne après elle un cortège non seulement de douleurs, mais de vices ? Il serait vain toutefois de croire qu'en la chassant du monde on en chassera le mal. Il y a des douleurs qui ne tiennent pas à l'injuste répartition des richesses. Ce n'est

pas elle non plus qui est responsable de tous les vices. « Il y aura toujours des pauvres parmi vous? » Non sans doute. Nous refusons de souscrire à cette parole de désespoir. Mais retenons qu'il y aura toujours en nous de l'égoïsme, de la lâcheté, de la paresse. Il serait imprudent par suite de dépenser notre force tout entière en assauts contre les piliers du monde économique actuel : d'autres problèmes réclament eux aussi, dès à présent, l'attention de l'éducateur.

Il sera sans doute nécessaire demain encore, il est en tout cas nécessaire dès aujourd'hui, de défendre — abstraction faite de l'organisation économique — toutes sortes de « valeurs » toujours menacées : santé de la race, goût de la propreté sous toutes ses formes, souci de la beauté, maintien de la culture intellectuelle, autant de capitaux sur lesquels vit la civilisation et qui ne s'entretiennent que par un travail chaque jour renouvelé. De pareils biens méritent eux aussi qu'on se ligue pour les sauvegarder. C'est dire non seulement la multiplicité mais la variété des formes que l'association doit revêtir dans la cité moderne.

Au surplus, quelles que puissent être la puissance et le prix des associations, et si bien coordonnées entre elles qu'on les suppose, il importe qu'elles ne nous fassent jamais oublier l'essentiel, l'homme lui-même, qui reste à la fois la plus haute fin et le plus précieux instrument de la vie dans la cité-nation.

C'est l'audacieuse originalité des sociétés démocratiques de prendre décidément l'homme pour fin. Elles ne disent pas seulement : « que le règne du peuple arrive ». Elles veulent que le règne du peuple ait pour résultat de rendre possible, chez le plus grand nombre, l'épanouissement des facultés humaines. « Faire prédominer l'humanité sur l'animalité », comme le demandait Auguste Comte, c'est

un ample programme. Il suppose le progrès non seulement de l'instruction, mais de la réflexion, non seulement de l'intelligence, mais du sentiment. Et c'est une œuvre qui ne s'accomplit pas par le seul perfectionnement des institutions : il y faut le concours d'une éducation attentive à profiter de tous les enseignements pour former des personnes, c'est-à-dire des êtres qui gardent le goût et la capacité de continuer à s'élever.

De pareils êtres ne se révèlent-ils pas, par surcroît, les meilleurs serviteurs que puisse rêver la cité moderne? Dans les associations de toutes sortes dont son progrès suppose la multiplication, ne constate-t-on pas que les meilleurs ouvriers sont encore les hommes à principes, ceux qui s'imposent une règle de vie ferme, ceux qui gardent dans leur for intérieur le culte d'un idéal dont la présence les réchauffe et les régénère chaque jour?

Suivrait-on les conséquences de cette remarque : on s'apercevrait qu'il serait dangereux de limiter pour la cité moderne le champ des valeurs morales dont elle peut se nourrir. Le citoyen, dans la cité-nation, a des devoirs comme des droits spéciaux. Et il importe particulièrement qu'il soit prêt à défendre ou à assurer, par l'effort des groupements auxquels il participe, l'égale liberté des personnes humaines.

Mais d'abord il importe qu'il soit lui-même une personne. Et pour cette œuvre de formation intérieure qui est à recommencer chaque jour, il ne serait pas inutile de se souvenir, le cas échéant, des préceptes et des exemples du sage, de l'honnête homme, ou même du saint. Tout ce qui contribue à l'affermissement de la raison, à l'enrichissement de l'esprit, à l'endurcissement de la volonté, contribue aussi au progrès de la cité moderne.

C. Bouglé.

95'

Les Variantes dans les formules de physique.

(2e ARTICLE.)

L'indulgence de quelques lecteurs m'engage à compléter mes commentaires sur les variantes des formules de physique (*Rev. Péd...*). Je puise donc encore dans mes souvenirs d'examens, deux nouveaux cas. Bien entendu, négligeant les remarques déjà faites auxquelles ils pourraient encore donner lieu, je m'attache uniquement à des observations particulières qu'ils éclairent plus spécialement.

1er Cas. — Un aspirant au professorat (E. N. E. P. S.) est généralement « très ferré ». Interrogé sur les miroirs, il établit nettement les deux formules.

$$\frac{1}{p}+\frac{1}{p'}=\frac{1}{f}, \tag{1}$$

$$\pi\pi'=f^2. \tag{2}$$

Demande : « Que donne la 1re formule? Que donne la 2e. — *Réponse* : la 1re donne la position de l'image; la 2e aussi.

D. — Puisqu'elles nous donnent le même renseignement, il suffit d'en garder une, la meilleure. Choisissez. »

Surpris par la question, notre candidat hésite. Pourtant sur nos instances, il se décide. Il choisit la formule (2) plus simple à écrire, plus facile à retenir, plus agréable aux yeux, qui évoque en son esprit la beauté de l'hyperbole équilatère, que sais-je encore?

Très bien. J'approuve. J'approuve d'abord car les raisons invoquées sont valables. Mais il y a des raisons meilleures pour appuyer le choix contraire de la formule (1). Et ces raisons,

moins visibles, il convient que le candidat les trouve. L'examen continue donc.

D. — « Comment verriez-vous, un cas étant réalisé, si votre formule (2) vous donne un résultat conforme à l'expérience? R. — Je mesurerais π et...

D. — Comment feriez-vous cette mesure? R. — Avec un mètre divisé, évidemment.

D. — J'entends bien. Mais ce mètre, en quel point de départ l'appuieriez-vous? R. — Au foyer.

D. — Ce foyer est-il visible, solidement établi, existe-t-il vraiment en sorte qu'une règle puisse buter contre lui? R. — Non. J'appuie la règle au sommet du miroir, je mesure p et j'en déduis π d'après $p - f = \pi$. Pour π' mêmes opérations.

D. — En d'autres termes vous appliquez la formule (2) modifiée ainsi :

$$(p - f)(p' - f) = f^2.$$

Voulez-vous la développer, la mettre sous forme agréable et utile? » Et le candidat opérant ainsi trouve comme formule seule utilisable, précisément la formule (1) qu'il avait rejetée tout d'abord.

De là cette conclusion en résumé. Le mathématicien préfère la formule (2). Il a raison. Il a choisi pour origine, le foyer, un point *de la figure*, c'est son droit.

Mais le physicien prenant l'expérience comme point de départ, l'expérience comme point d'arrivée, subordonnant tout aux mesures qui lui incombent, prend pour origine le sommet du miroir, un point de *l'appareil*. C'est son devoir. « Il ne s'appuie que sur ce qui résiste ». Il a raison lui aussi.

Selon le point de vue le choix est différent.

2e *Cas*. — Pour varier nos observations, passons à l'électricité. Les formules n'y manquent pas et l'aspirant au professorat avec une sûreté d'algébriste et d'équilibriste en jongle agréablement. Il exprime la charge d'un condensateur $Q = VC$ et l'énergie qu'il peut lui demander $W = Q\frac{V}{2}$. Puis, sans même prendre haleine, il élimine d'abord Q, ensuite V entre ces deux premières relations et ses écritures alertes le conduisent à ces deux formules :

(1) $$W = \frac{1}{2} CV^2,$$

(2) $$W = \frac{Q^2}{2C},$$

Arrêtons ces fantasias un peu automatiques par un appel à la réflexion.

D. — « Ces formules donnent, l'une *et* l'autre, l'énergie. Commentez-les au sujet de C capacité du condensateur. Que vous apprennent-elles?

R. — La 1re montre que l'énergie est en raison *directe* de la capacité et la seconde... que... cette énergie est... en raison... *inverse* de cette capacité...! ...? ».

Je n'arrange rien à ma petite histoire. C'est bien ainsi que le candidat s'est exprimé. Décontenancé par cette comparaison des résultats qu'il estimait contradictoires, il était perplexe. Son algèbre lui paraissait s'effondrer.

Pour dissiper son angoisse, j'ai dû lui poser la même question pour un bassin plein d'eau, le contenu étant $Q = Sh$, l'énergie $W = Q\frac{h}{2}$ et le calcul comme plus haut conduisant à :

(3) $$W = \frac{1}{2} Sh^2,$$

(4) $$W = \frac{Q^2}{2S}.$$

Alors en figurant un cylindre large et un cylindre étroit recevant d'abord la même hauteur d'eau (1 dm.), ensuite la même quantité (1 l.), on voit bien que dans un cas l'énergie est en raison directe de S et dans l'autre en raison inverse de S. On comprend alors que l'énoncé doit être complété. L'énergie fournie par un cylindre qui se vide est :

1° *Pour un même volume d'eau* en raison inverse de S;

2° *Pour une même hauteur d'eau* en raison directe de S.

On comprend alors pourquoi les énoncés des théorèmes doivent être bien précisés, pourquoi les professeurs de mathématiques exigent tant de discipline intellectuelle. On cesse de railler leurs « manies » et de caricaturer leurs précautions oratoires.

Revenons à notre candidat et à ses deux formules (1) et (2).

Elles ont cessé de lui paraître contradictoires. Il a retrouvé sa confiance en l'une et en l'autre. Mais pourquoi les garder toutes les deux? Il faut n'en garder qu'une, la meilleure et justifier son choix. Le candidat est amené à adopter l'expression $W = \frac{1}{2} CV^2$ parce que le facteur V, pour une charge à refus, est une constante de la machine électrique et le facteur C une constante du condensateur chargé et qu'ainsi se marque séparément l'influence de la source et celle du condensateur.

Les réflexions que j'ai essayé de présenter sont modestes. S'adressant tout au plus aux maîtres qui débutent, elles se bornent à leur recommander une allure lente et mesurée. Il ne faut pas que les écoliers considèrent l'algèbre comme un mécanisme à manivelle qu'ils manœuvreront en automates. Ils doivent à chaque instant comprendre le rôle et l'action de chacune des pièces, je veux dire de chaque lettre d'une équation. Le premier venu peut mettre un tramway en marche, pareil au Singe de la Lanterne magique « il sait comment on le gouverne » et qu'il suffit d'établir un contact. La lourde voiture s'ébranle, roule, se précipite... et déraille.

JULES GAL.

L'École rénovée

Destructions effroyables de la guerre et cruelles incertitudes quant aux réparations et aux garanties que doit nous assurer le traité de Versailles ; troublante situation financière et profond malaise social ; rivalités politiques et concurrences commerciales toujours plus âpres entre les nations ; pangermanisme non abattu et nouveaux impérialismes menaçants au delà des frontières : comment notre pays pourrait-il vivre et prospérer, travailler en paix et disposer de ses biens, rester libre et conserver son honneur sans réaliser souverainement en lui ce type de vigueur intégrale qui, seul, par densité du nombre et capacité de résistance physique, âme haute et fécond labeur, fait les peuples forts et respectés, grands et riches, allant au progrès, avec une tranquille allégresse, résolus à garder fièrement leur place au soleil !

Mais un tel programme ne confère-t-il pas une portée nouvelle et singulièrement élargie à la tâche de l'éducation nationale ? Et, pour une jeunesse qui aura tant à produire dans tous les domaines de la pensée et des affaires, n'implique-t-il pas, de toute urgence et à tous les degrés, une *École rénovée* qui ne confondra jamais le progrès avec le trop simpliste reniement du passé, mais qui, se dégageant des cadres vieillis et des traditions figées, s'ouvre enfin, portes et fenêtres, programmes et méthodes, sur le réel, sur l'action, sur la vie ! *École rénovée*, donc, qui se garde des improvisations hasardeuses, des engouements inconsidérés, de l'imitation servile de l'étranger, mais qui, très moderne et très « allante », s'inspire, dans toutes ses disciplines, des besoins positifs et des inspirations généreuses du temps présent ; vrai laboratoire, à la fois méthodique et audacieux, d'un monde en pleine et inéluctable évolution dont elle

reçoit les directives, mais dont elle-même prépare et facilite et stimule la transformation.

Quel est le sens de cette évolution?

Là-bas, dans la grande République américaine, un des business-men les plus représentatifs du peuple réaliste par excellence s'écrie : « J'ai toujours remarqué que la limite du rendement des ingénieurs est déterminée par leur valeur morale autant que par leur capacité technique ». Et il ajoute : « Nos méthodes d'éducation seront radicalement erronées si elles n'arrivent à développer le courage et la franchise, la largeur de vues et une pure ambition! »

Quoi de plus saisissant qu'un tel hommage rendu à la valeur morale là où la conquête du dollar fut toujours le sport passionnant et prédominant? N'en ressort-il pas que, chaque jour, on y comprend mieux que les problèmes de sciences et d'affaires ne sont plus les seuls problèmes de l'heure? N'est-ce pas la preuve qu'un pays, si légitimement fier qu'il puisse être d'un prodigieux essor économique, ne se sent vraiment grand que si, en même temps et de façon parallèle, il s'élève par le cœur et par la pensée à un pur idéal? Et combien suggestive est cette conclusion qui ramène naturellement une fois de plus toute question sociale à des lois de pédagogie appliquée!

Mais, chez nous, n'est-il pas remarquable aussi, et dans un autre sens, qu'un penseur de haute culture, imprégné jusqu'à la moëlle de l'idée française et de tout ce que ce mot implique comme philosophie, art et littérature, d'incomparable beauté; qu'un sociologue très savant mais homme d'action, malheureusement mort avant d'avoir donné sa mesure; que Pierre Baudin ait écrit : « Seul gardera son équilibre et sa force morale celui qui saura se servir de ces deux modes d'activité : l'Idée et le Commerce ». Et n'est-il pas à retenir que, déplorant amèrement les multiples « Forces perdues » par la France, il en ait en toute circonstance recherché la contre-partie dans une franche orientation de tout notre enseignement vers les réalités pratiques et l'efficiente connaissance des questions économiques?

Valeur morale et capacité technique, Idée et Commerce désormais rendus inséparables et prenant le même relief sur le même plan : voilà le cadre-d'ensemble du monde nouveau qui

s'élabore et voilà la formule générale que, seule, peut réaliser la vraie Démocratie, riche, éclairée, vertueuse, à laquelle, par tant de généreux enthousiasme vers le progrès mais aussi de dangereuses erreurs suivies de reculs, vont invinciblement tous les peuples; vraie Démocratie où chacun, ayant, de fait et de droit, en fonction de son mérite et quelle que soit sa fortune, l'intégral pouvoir, d'abord de s'instruire, ensuite d'accroître ses ressources et sa situation sociale, n'oublie jamais que « science sans conscience n'est que ruine de l'âme », que toute ambition est coupable qui ne se conçoit pas scrupuleusement honnête, qu'il n'est pas de vie possible en société sans une règle libérale mais strictement observée et sans le respect loyalement consenti aux principes d'autorité; où, tous les labeurs de la tête ou de la main ayant appris à se mieux connaître et à s'aimer, l'immense armée des travailleurs voit réellement passer, dans le code et dans les mœurs, la souveraine loi de justice et de solidarité, tandis que, loin d'éveiller la hideuse envie et loin de tendre au nivellement destructeur de tout courage et de tout progrès, le sentiment bien compris de la véritable égalité ne peut qu'être un stimulant de l'effort personnel et de l'initiative inlassable, tant il lui paraît équitable que tout mérite soit assuré de son salaire, que toute élite créatrice d'œuvres fécondes ait droit au joyeux encouragement d'une atmosphère d'affectueuse reconnaissance; vraie Démocratie où toute caste et toute foule, toute mentalité de mandarin et toute loi brutale du nombre apparaissent comme également insupportables aussitôt qu'également orgueilleuses et oppressives, semeuses de haines et de souffrances, elles violent un droit ou se soustraient à un devoir; où, pour tout dire, s'établit enfin cette conviction définitive que la cité ne peut vivre et bien vivre que par l'entière et loyale coopération de tous au bien-être matériel collectif et que par la pratique allègrement généralisée de cette « vertu » dont Montesquieu a fait la condition même de l'existence des peuples libres.

Ce qu'il faut donc — et l'œuvre est infiniment délicate mais non impossible — c'est unir et associer, fondre et harmoniser des forces innées, les unes se rattachant plutôt à la matière et les autres relevant surtout de l'esprit, qui se méconnaissent trop

souvent et se heurtent ou se paralysent; et c'est en dégager un actif principe de vie sociale et de formation scolaire.

Très attentive à conserver précieusement de la pédagogie d'hier tout ce qu'elle renferme de lumineuse et indéfectible vérité, l'École rénovée ne s'abaissera jamais à l'empirisme superficiel ni à la spécialisation hâtivement étroite, ni surtout au plat utilitarisme qui, méprisant toute idée générale et tournant à dérision tout mouvement désintéressé vers les cimes, aurait le front de prétendre à fonder le Devoir! Toujours un de ses objectifs principaux restera le noble souci de la recherche du vrai, du beau, du bien. On l'a proclamé, en effet, et l'on ne saurait trop le répéter : la France doit se rajeunir et non se renier ou se maquiller!

Mais, en même temps, et pour que, sous ce rapport, notre pays ne se laisse pas distancer davantage par l'étranger, il faut que cette École, moins exclusivement éprise qu'elle ne l'est à l'ordinaire de verbalisme spéculatif et de science livresque, se décide à substituer un enseignement de choses à un enseignement de mots; que, vraiment résolue, pour une race plus vigoureuse, au *mens sana in corpore sano,* elle veuille que ses leçons d'hygiène et de culture physique ne se traduisent pas seulement en discours et en dissertations; que, prenant un très vivant et tout cordial contact avec le monde du travail, elle imprime, à la jeunesse, vers le métier qui l'attend, une direction beaucoup plus rapide et rationnelle.

Alors, pour faire que l'adolescent devienne, dans la limite de ses aptitudes et de son courage, une sorte d'athlète complet aux sentiments élevés et au caractère trempé, de muscles puissants et de capacité technique à plein rendement, elle se trace logiquement les grandes lignes ci-après d'un programme qui, de toute évidence, ne saurait prétendre à rien inventer dans un domaine où tout a été dit et redit, mais qui, s'échappant de la spéculation pure, des discussions jamais closes et des résolutions non suivies d'effet, a, du moins, l'ambition de se caractériser par des conclusions fermes et positives et de se réclamer essentiellement d'une expérimentation vécue qui se contrôle par ses résultats tangibles.

D'une part, en effet, procédant d'une réserve prudente quant

aux systèmes absolus des théoriciens en chambre et quant aux trouvailles souvent trop intrépides de pédagogues de fortune dont la grave erreur est de croire, chez les premiers, qu'il leur est loisible de réagir mathématiquement, de loin, l'âme enfantine par des formules et des équations, et, chez les seconds, que la science de l'éducation s'ouvre à eux, comme cela, de premier jet et sans apprentissage, tel le tambourinaire de Daudet disant : « Ce m'est venu en entendant çanter le rossignou » ; mais, d'autre part, reflétant une volonté sans cesse en éveil pour rechercher le progrès sur place et pour tirer le meilleur parti de toute innovation signalée comme vraiment heureuse et originale, ce programme ne se présente, pour les réalisations effectives, immédiates, auxquelles il faut bien aboutir, que comme un programme de possibilités pratiques déjà en partie vérifiées.

1° *Exaltation des forces morales* et constitution d'un milieu scolaire de chaleureuse excitation au bien où chacun, voyant clair et juste, apprend à ne jamais séparer du droit, toujours si facilement revendiqué, le devoir impérieux qui y correspond ; à s'évader de son égoïsme ; à pratiquer la discipline sociale, à aimer « Michel-Ange et les arts, Shakespeare et la nature » ; à entretenir fervent en soi le culte de la Patrie.

2° Importance de tout premier ordre accordée à *cette culture méthodiquement et parallèlement intensive du corps et de l'intelligence* qui, pour un sang plus pur et une « tête mieux faite », entraîne les jeunes générations à la « Vie ardente », célébrée par un Roosevelt, les arme victorieusement contre les fléaux destructeurs de l'organisme physique, contre les ignorances et les routines, les paresses maladives et les somnolences systématiques qui, trop souvent, ont affaibli nos énergies nationales.

3° Souci capital, lui aussi, d'asseoir sur une instruction solide et nécessairement générale à la base, cette préparation pratique, directe, de plein-pied, à *l'industrialisation scientifique du travail*, loi d'airain des sociétés modernes qui, seule, du préapprentissage judicieusement conçu au perfectionnement technologique le plus complet, peut conduire, pour le profit personnel de chacun et pour l'utilité sociale, au maximum de production et de richesse.

Tel est le problème fondamental à résoudre !

Ils en ont bien compris l'importance, tous ces pays, comme

la Suisse, la Belgique, les États-Unis, qui, depuis nombre d'années, l'ont mis au premier plan de leurs intérêts vitaux; chez qui, gouvernements, provinces, villes, puissantes institutions industrielles et commerciales rivalisent, pour le mener à bien, de zèle intelligent et de libéralités intarissables. Avec quel succès, au moins pour ce qui est le progrès matériel et le développement des sciences appliquées, l'Allemagne l'a poursuivi, et quelle puissance elle y a puisée, nous ne le savons que trop! La traditionnaliste Angleterre, elle-même, proclame que, sans une transformation de ses institutions scolaires, ses projets de réorganisation économique et politique manquent de base, et le ministre Fisher obtient, en pleine guerre, le vote d'un bill qui, par les principes posés, est toute une révolution. Et là-bas, à l'Extrême-Orient, ce Japon qui vient de naître à la civilisation, se donne à l'œuvre avec un entrain enthousiaste, la considérant comme le fondement, *a priori*, d'une prospérité qui, déjà si impressionnante, s'annonce inouïe.

Si, dans toutes les nations d'avant-garde, se marque un tel courant d'opinions et d'efforts, combien la tâche doit-elle apparaître plus pressante encore pour la France qui vient de s'affirmer si grande mais où se sont révélées des imprévoyances et des lacunes qu'il serait criminel de ne pas réparer pour l'avenir; la France où se ressent, chaque jour davantage, l'étendue d'une blessure telle que, pour s'en relever, il n'est pas trop de la concentration immédiate et de la fervente collaboration de toutes ses forces vives; mais la France aussi qui, dans son éternelle vitalité, renaît déjà; qui, bientôt, plus riche qu'elle ne le fut jamais de sève nourricière, par sa jeunesse et son École rénovée, s'identifiera, une fois de plus, au saule verdissant chanté par Ronsard — vieux saule gaulois qui, tenant du prodige, blessé, meurtri, n'en donne que des pousses plus vigoureuses, qui,

> Plus on le coupe et plus il est naissant,
> Et rejetonne en branches davantage,
> Prenant vigueur de son propre dommage.

J. Myard,
Chef du service des Écoles
aux Etablissements Schneider.

La Question du neutre en français.

Non seulement le *neutre* a apparu de nos jours dans nombre de grammaires élémentaires du français, même à l'usage de l'école primaire, depuis Brachet [1], croyons-nous, mais son existence est ratifiée officiellement dans l'arrêté ministériel du 25 juillet 1910, qui fixe la nomenclature grammaticale. On y lit, en effet :

« Genre des pronoms : masculin, féminin, *neutre* [2]. » Cet arrêté, préparé en conseil supérieur, étayé de l'avis des savants éminents qui siégeaient dans cette haute assemblée, se présente avec un caractère d'autorité qui devrait le faire accepter de confiance et sans réserve. Mais, comme il prétendait apporter dans l'enseignement grammatical plus de simplicité et plus de clarté, c'est au nom même de la clarté et de la simplicité que nous nous permettrons d'examiner d'un peu près cette notion nouvelle qu'il a imposée et qui, nous l'avons constaté maintes fois dans les classes et dans les examens, trouble les élèves et peut-être aussi les maîtres. Nous n'aurions pourtant pas osé, conscient de notre insuffisance, en entreprendre la critique, moins que cela, y opposer quelques objections, si une observation préalable ne nous avait enhardi.

---

1. A la vérité, Brachet ne mentionne pas le neutre dans ses éditions à l'usage de l'école élémentaire, mais il emploie le terme dans sa *Grammaire complète* destinée aux adolescents.
2. C'est nous qui soulignons.

*
* *

Quand on consulte les anciennes grammaires, à commencer par la *Grammaire générale* de Port-Royal, on n'en trouve aucune, à notre connaissance du moins, avant celle de Brachet, qui fasse mention du genre *neutre* en français. Lancelot a même la naïveté d'écrire : « Les Grecs et les Latins ont encore inventé un troisième genre avec le masculin et le féminin, qu'ils ont appelé *neutre*, comme n'étant ni de l'un ni de l'autre... mais par fantaisie et en suivant seulement certaines terminaisons. »

Cependant, si jamais la langue française a risqué d'être vue et étudiée à travers le latin, c'est bien dans le temps où celui-ci formait la matière principale des études, où tous les grammairiens étaient latinistes et plus ou moins versés dans la connaissance du grec. Qu'ils n'aient pas éprouvé le besoin de retrouver dans notre idiome les trois genres que possédaient les langues si révérées d'Athènes et de Rome, le fait est notable.

Serait-ce donc que mieux informés ou plus pénétrants, les grammairiens contemporains, qui n'hésitent pas à reconnaître le neutre en français, auraient découvert ce qui avait échappé à tant de judicieux esprits. Si c'était affaire de science, nous serions fort loin de nous en étonner. Les linguistes de notre temps ont une richesse et une solidité d'érudition qui fait singulièrement ressortir les ignorances et les erreurs des grammairiens d'autrefois en ce qui concerne l'étymologie, la phonétique, la morphologie, la sémantique, etc. Mais quand il s'agit de savoir si le français a un neutre ou n'en a pas, c'est une question, nous semble-t-il, qui relève de l'observation et du jugement plutôt que de la recherche scientifique. Aussi ne saurait-on récuser pour incompétence les excellents lettrés qui ont traité de la langue française avant que les Max Müller, les Littré, les Darmesteter, les Bréal en aient démêlé les origines et retracé l'évolution historique. Si nous ne citons que les morts, c'est pour n'avoir pas à faire un choix parmi les vivants, où il y a d'aussi grands noms ; c'est aussi parce que tels d'entre eux, Littré, Darmesteter, par exemple, nous seront d'un précieux appui.

Certains grammairiens contemporains rangent dans le genre neutre notamment les pronoms *le*, *en*, *quoi*, *que* :

« *Aggrippine*, *seigneur*, *se* L'*était bien promis...*

— QUOI *donc?* QU'*a-t-elle dit et que voulez-vous dire?*

— *Elle* S'EN *est vantée assez publiquement...* »

Or ni Littré, ni Darmesteter, en leurs dictionnaires, ne qualifient de *neutres* ces pronoms. Littré dit même de *que* qu'il est « des deux genres », de *en* que « selon la plupart des grammairiens, il est des deux genres » et ailleurs qu'il n'est d'aucun genre et d'aucun nombre, de *le*, dans l'emploi qui nous intéresse ici, qu'il est « toujours du masculin et du singulier ».

C'est assez alléguer des autorités; on nous en opposera d'autres, que nous connaissons bien et qui méritent une égale déférence. « Il est plus facile de citer des moines que des raisons », disait Louis de Montalte au docte jésuite tout bardé de références. Fournissons donc plutôt des raisons.

*
* *

Une première remarque s'impose : dans l'arrêté en question, le neutre apparaît à propos du pronom. Au sujet du nom, il n'en est pas fait mention :

« Genre des noms : masculin, féminin... »

L'origine du genre est dans la distinction des sexes étendue aux êtres qui n'en ont pas et même aux choses inanimées. C'est, par conséquent, une notion qui est essentiellement relative au nom. C'est le nom, qui, par assimilation logique, par accord, communique son genre aux mots qui gravitent autour de lui, à ses adjectifs et à ses substituts, articles et adjectifs divers, pronoms. Ce serait déjà une première anomalie, qu'une langue dont tous les noms sont, sans exception, masculins ou féminins, eût pour ses pronoms une troisième catégorie, le neutre. Le phénomène serait le même que si apparaissait subitement à propos du pronom, un nombre, le duel que le nom ne comporte pas. — Illogisme, sans doute; mais, dira-t-on, les langues n'en sont pas à cela près, le français, notamment; il n'y a pas impossibilité. — Soit, n'insistons pas. Encore que toute langue obéisse

bien au fond à un ensemble de tendances qui se systématisent graduellement, nul plus que nous ne croit, on le verra par la suite, au danger de confondre grammaire et logique.

Au reste quelques grammairiens n'hésitent pas à reconnaître des noms neutres : *le vrai, le beau, le bien*, etc. Mais si ces noms ont « la marque du masculin » de quel droit les dire neutres? Par le sens? Nous verrons plus loin ce qu'il en faut penser. Mais dès maintenant nous demandons pourquoi dans ce cas *la vérité, la beauté, la bonté*, etc., ne seraient pas aussi bien des neutres sous l'apparence du féminin, comme les précédents sous celle du masculin.

*
* *

C'est donc à la conception même du neutre qu'il faut s'attaquer. Elle peut, en français, être fondée ou sur l'*étymologie*, ou sur le *sens*, ou sur la *forme*.

Si c'est l'étymologie qui fait loi, comme il semble bien que l'admettent les grammairiens qui déclarent neutres les pronoms personnels *le*, *en* et *y*, les démonstratifs *ce*, *ceci* et *cela*, les relatifs et interrogatifs *que* et *quoi*, dans quel embarras ne seront pas jetés les élèves et les maîtres qui ignorent le latin? Comment distingueront-ils le « que » masculin (de quem) du « que » neutre (de quid), « le » correspondant à illum de « le » qui correspond à illud? Et comment peut-on déclarer neutre dans aucun cas « en » qui vient de l'adverbe inde et « y » issu de l'adverbe ibi, puisque dès qu'il s'agit d'adverbes toute possibilité de genre s'évanouit? On avait le projet de simplifier : voilà le résultat. Bel exemple de la distance qui sépare souvent l'intention du fait!

Mais est-il admissible que pour caractériser et classer des formes françaises on recoure à leur origine ancienne, qu'on les discrimine à l'aide du latin, qui lui-même a tant varié? A ce compte nous verrons apparaître en français un neutre jusque dans les noms; il n'y aura pas de raison pour ne pas dire que *l'animal*, *le ciel*, *la corne* sont, en dépit des apparences, des neutres, puisqu'ils en étaient en latin. Non, l'étymologie ne saurait, en cette matière, fournir une règle, inaccessible qu'elle est aux écoliers primaires et même à ceux de l'enseignement secon-

daire qui étudient le latin classique et à qui restent inconnus le latin populaire et le bas-latin. En présence d'une église du moyen âge, nous distinguons l'ogive du plein cintre, et l'une dérivât-elle de l'autre, que la distinction n'en serait pas moins nette. D'où qu'elle vienne, une langue vit, vit pour elle-même et par elle-même et pour la reconnaître c'est en face d'elle et non devant le portrait de son aïeule qu'il faut se placer. Aux grammairiens qui compromettent l'étymologie en la détournant de son propre objet, nous répondrons comme la malicieuse Angélique : « Les Anciens sont les Anciens, et nous, nous sommes les gens de maintenant ».

*
* *

Les tenants du neutre en français auront beau se récrier que nous leur prêtons un criterium qui n'est pas le leur et qu'ils se fondent sur le *sens*. Nous avons montré que s'ils écartaient tout souvenir latin, s'ils ne considéraient que la signification, ils auraient à étendre bien plus qu'ils ne le font, la catégorie des neutres. Mais soit, suivons-les sur ce nouveau terrain.

Ce que *l'on conçoit bien*...

Ni *ce*, ni *que* ne représentent des personnes ou des animaux ni même des êtres quelconques susceptibles d'avoir un sexe. Ils ne sont donc ni du masculin, ni du féminin; nous ne pouvons que les dire *neutres*. Tel est l'argument.

Déclarons d'abord que l'introduction dans la grammaire de la distinction du *sens* et de la *forme*, qui paraît si instructive et si séduisante, ne laisse pas d'avoir ses mauvais effets. Il en résulte de doubles classifications dont s'accommode mal l'enseignement élémentaire, des discordances à travers lesquelles peut se mouvoir la pensée déjà souple d'un adolescent intelligent et à plus forte raison celle d'un professeur, mais qui sont inextricables pour l'enfant. Mais le principal inconvénient est la pénétration incessante de la logique dans la grammaire. Celle-ci a essentiellement pour objet l'étude des *formes* du langage. Très justement les grammairiens modernes ont réagi contre l'emploi des substitutions, des suppositions logiques, contre l'analyse conventionnelle de la phrase considérée dans

son sens et non dans sa structure. Que le rapport des formes aux idées ait besoin d'être marqué dans l'enseignement, qu'il soit utile de faire saisir aux élèves que des formes différentes s'équivalent au fond, que l'épithète peut, par exemple, être tantôt un adjectif, tantôt un complément du nom (un ciel *d'azur*, un ciel *bleu*), ou bien inversement qu'une même forme sert à des fins diverses comme ce mot *en*, qui a soit un sens adverbial (j'*en* arrive), soit un sens pronominal (j'*en* passe et des meilleurs), nul n'y contredit, et le maître qui s'en abstiendrait perdrait d'excellentes occasions de faire réfléchir et d'aiguiser l'esprit.

Mais une chose est la grammaire avec ses définitions et ses classifications (sans que toutefois on s'abuse sur la valeur des unes et des autres) et autre chose l'enseignement qui en est donné, la méthode souple et vivante qui doit le rendre éducatif.

Cette remarque faite, supposons pour un moment que l'on fonde sur le sens la distinction des genres. Que fera-t-on du pronom *on*?

« Ce que l'*on* conçoit bien... »

S'il y a des neutres, il en est, semble-t-il, abstraction faite de l'étymologie. Pourtant les exemples sont nombreux où son attribut se met au féminin et Molière fait dire à Madelon : «... quelque *spirituelle* qu'on puisse être ». Un père devant la gaîté de sa fille s'écrie : « Comme on est *joyeuse* aujourd'hui ! ».

Ne nous arrêtons pas davantage à ce point de détail, il y a de plus graves objections. Si on admet pour le pronom que le neutre se reconnaît au sens, de quel droit se refusera-t-on à l'admettre pour le nom? Faudra-t-il donc enseigner que *le banc* et *la table* sont des neutres, car, par le sens, ni l'un n'est masculin, ni l'autre n'est féminin? Personne, si naturelle, si logique que soit cette conséquence, ne voudra aller jusque-là. Pourquoi donc s'engager, pour s'arrêter arbitrairement à mi-chemin, dans la voie qui y conduit?

A vrai dire nous croyons bien apercevoir la raison ou plus exactement le motif de cette demi-mesure. On veut bien reconnaître un *sens neutre* sous les *formes du masculin*; mais le *féminin* reste intangible. Il semble que le masculin français étant généralement la jonction du masculin et du neutre latins,

il soit licite d'y rechercher et d'y retrouver l'un et l'autre. Mais c'est perdre de vue le sens pour en revenir à des considérations historiques auxquelles nous n'avions donc pas tort de nous en prendre, et dont nous croyons avoir fait justice plus haut. S'il y a des pronoms neutres quant au sens, il y a tout aussi bien des noms neutres et ceux-ci ne sont pas seulement des adjectifs pris substantivement, comme *le juste*, *le bon*, *le rouge*, *le noir*, ce sont tous les noms abstraits et tous les noms désignant des choses, *le vice* et *la vertu*, *le fauteuil* et *la chaise*.

En voilà assez pour faire exclure la distinction des genres d'après le sens. Aussi bien n'est-ce pas du tout celle que comporte la langue française, pas plus du reste que le grec, le latin ou l'allemand. Et c'est si vrai que nous voyons même des noms féminins désigner indifféremment des êtres des deux sexes : la *dupe*, *la victime* et, le fait est plus frappant encore, des noms féminins s'appliquer exclusivement à des hommes : *l'estafette*, *l'ordonnance*, *la sentinelle*. Tel n'est pas le cas de l'anglais, qui, très simplement, fonde les genres sur la logique même et où, au neutre, forme et sens sont d'accord. Il y a même là une des grandes difficultés de notre langue, non seulement pour les étrangers, mais pour les Français mêmes, qui hésitent ou se trompent assez souvent.

*
* *

Nous arrivons à cette conclusion que le genre n'est, ne peut être, qu'une distinction de *formes*, la seule qui soit proprement grammaticale, que ni l'étymologie ni le sens n'en sont le fondement. Et puisqu'il en est ainsi, il y a abus à dire que des mots, noms ou pronoms, sous « la marque du masculin » sont « neutres ». S'ils portent la marque du masculin, ils sont masculins, tout bonnement, car le masculin n'est pas autre chose. « Vous êtes ma meilleure amie, je vous *l'*ai déjà dit. » *Le* est manifestement du masculin, le participe *dit* qui s'accorde avec lui en est la preuve. « *Qu'*est-il arrivé? » *Que* est, lui aussi, du masculin, le genre du participe en témoigne. Prétendre que les pronoms « le », « que » sont dans ce cas au

neutre, entraîne inéluctablement à en dire autant de « dit » et « arrivé ».

On nous objectera le pronom *il* dans : « *il* est vrai », « *il* m'en souvient », « *il* est bon et je loue les gens bien sensés comme toi » (La Fontaine). N'importe-t-il pas qu'il ne soit confondu avec le pronom personnel « il »? — Pour ce qui est du sens, oui; *il* est ici très près de son origine latine; c'est un démonstratif pur et simple, qui équivaut à « ce » et à « cela »; mais par sa forme il est masculin; les attributs « vrai » et « bon », qui s'accordent avec lui en font foi.

Enfin, que dirons-nous de *il* impersonnel dans « *il* pleut », « *il* faut »? Qu'il est impersonnel, et cela suffit. A peine y reste-t-il attachée une vague intention démonstrative que le peuple sent encore et rend par « ça » : « ça pleut ». Mais au vrai, c'est ici le pronom affaibli, dégradé, pourrait-on dire, réduit au rôle de « simple outil grammatical » selon l'expression de M. Meillet (comme assez souvent l'article, son frère siamois). Il est plus qu'évident que toute analyse relative au sens ne serait plus alors qu'un contresens.

Venons-en maintenant aux noms que d'aucuns appellent neutres. « *Le vrai* n'est pas toujours *reconnu*. » On ne saurait prétendre que *reconnu* est à une forme neutre. L'abus ne serait pourtant pas plus criant si, dans cette phrase : « *La vérité* n'est pas toujours *reconnue* », on invoquait le sens pour voir dans « reconnue » une forme neutre. Il n'y a pas de sens qui tienne : « le vrai » est du masculin comme la « vérité » est du féminin. Nulle part en français on ne peut citer des formes spécifiquement neutres, permettant de discerner ce genre comme *es* en allemand ou *it* en anglais. Les grammaires qui usent de cette dénomination font une double confusion, l'une entre *le sexe* et *le genre*, le sexe, caractère anatomiqne et physiologique, le genre, catégorie grammaticale, l'autre entre le *sens abstrait* et le *genre neutre*, l'un qui est relatif à l'idée, l'autre qui concerne la forme, passage subreptice, dans les deux cas, de la sémantique à la grammaire.

*
* *

« Le genre masculin ou féminin dans un mot ne regardent proprement sa signification, mais seulement être de telle nature qu'ils se doivent joindre à l'adjectif dans la terminaison masculine et féminine » (Port-Royal).

« Il faut, en effet, distinguer le neutre logique du neutre grammatical. Le neutre grammatical est une *flexion spéciale* à certains mots qui auraient pu être masculins aussi bien que féminins; le neutre logique est l'expression d'une idée indéterminée à laquelle la langue n'attribue pas une forme spéciale de neutre, mais la forme du masculin ou même du féminin. Il faut considérer les genres plutôt *comme des divisions grammaticales, des cadres où la langue répartit ses noms suivant des formes extérieures* que comme des divisions logiques. » Ces lignes, extraites de l'introduction au dictionnaire de Darmesteter, Hatzfeld et Thomas et qui peuvent s'appliquer aussi bien aux pronoms qu'aux noms, nous paraissent décisives et propres à clore le débat. A plus de deux cents ans de distance les vieux grammairiens et les modernes érudits sont d'accord. Le genre ne se déterminant ni par l'étymologie ni par le sens, repose uniquement sur la distinction des formes. *Le français* n'ayant que des formes masculines et des formes féminines *n'admet pas de genre neutre*. N'avons-nous pas le droit et partant le devoir, d'alléger l'enseignement de cette notion confuse et superflue?

P.-H. Gay.

Un Maître.

A mon Maître, Henri Brun, Professeur d'École Normale, tué à l'ennemi, et pour l'édification de ceux qui, contempteurs de notre enseignement public, prétendent qu'il manque d'idéal.

Maître, voici douze ans que je vous ai quitté. A la veille de mes vingt ans, je sortais de l'École. Savais-je alors que je ne devais plus vous revoir? Des années passèrent. De temps en temps, une lettre, de celles que l'on attend et que l'on conserve auprès de soi. Et puis, un jour, un mot si triste, en réponse à mes vœux de nouvel an; vous aviez fait une perte douloureuse, et, m'écriviez-vous, ma lettre vous avait « presque été douce en un temps où je suis à peu près fermé à toute douceur ». De cette perte irréparable, survenue cinq semaines auparavant, vous restiez tout meurtri : « Sentez-vous un peu ce que représente d'infinie douleur éternelle une telle chose, mon ami? » Et, pour finir, vous me souhaitiez, si simplement, une meilleure année que la vôtre!... Le silence ensuite : il faut pour nous, *les* pauvres humains, tant de silence et de larmes pour bercer *nos* douleurs!... Enfin, la guerre! Comme les meilleurs d'entre nous, elle vous a pris. Un jour, un bulletin officiel, dans une liste de morts au champ d'honneur, m'a froidement appris votre mort. Et c'est tout; je ne sais plus rien de vous, sinon que vous n'êtes plus, et que je ne vous reverrai jamais.

Pourquoi, depuis que je ne vous sais plus de ce triste monde, votre souvenir me poursuit-il, pourquoi ne cessé-je plus de vivre avec vous? Que voulez-vous de moi, qui fus votre disciple? Parce que je vous ai bien connu, et bien aimé, que le peu que je sais, c'est de vous que je le tiens, voulez-vous, mon Maître, que je dise ce que vous fîtes de ces jeunes âmes que vous aviez

à façonner, que j'évoque l'élégante pureté de votre verbe, la grâce et la poésie de votre pensée, et sa justesse, et sa vertu? Vivant, je le sais, vous ne l'eussiez pas permis. Disparu, souffrez que je marque ici, pieusement, quelques-uns de vos préceptes; que ma bonne foi et mon affection pour vous attestent publiquement de votre idéal et comment vous essayâtes de nous le communiquer. Maître parmi les maîtres, vous aviez fait vôtre l'admirable mot de Michelet : « L'enseignement est une amitié. » Ceux qui reçurent vos leçons ne les oublieront jamais.

Voici que le crépuscule descend sur cette terre d'Afrique, plus bref que sur notre Forez. Heure chérie, au songe favorable; heure que vous aimiez....

« Le séraphin des soirs passe le long des fleurs.... »

L'heure est à nous. Voici encore, près de moi, de vos cahiers, de vos lettres, et Racine et Mæterlinck. Et surtout, voici mes souvenirs, nombreux, émus, car mon cœur garde votre mémoire, précieusement.

*
* *

On vous donnait des enfants; vous deviez rendre des hommes, capables de former des hommes à leur tour. Tâche sainte que, comme tous nos maîtres, vous acceptiez avec joie! Votre enseignement fut incomparable. Enfants, nous étions entrés; mais, dans l'ardeur de notre jeunesse, nous demandions à savoir; nous avions soif de connaître la vie. Et nous l'interrogions :

« Je ne sais comment est ton visage; mais le voile qui le cache à nos yeux nous le fait pressentir si beau que nous rêvons de Toi, la nuit, et que nous donnerions quelques années de notre avenir pour entrevoir ton visage. »

Or, vous nous disiez : « Ne vous hâtez pas ; ne cherchez pas à voir; sachez que sous le voile qui vous intrigue et vous enchante, il y a des rides, il y a des larmes, et que de ces lèvres que vous imaginez tentantes, s'échappent plus souvent des sanglots que n'éclosent des sourires. La vie est grave; son visage est sérieux; il réflète le « tragique quotidien » et l'éternelle peine des hommes. La vie est fertile en embûches de toutes sortes, et nous sommes obligés de n'avancer qu'avec prudence au milieu des

surprises et des traquenards qu'elle nous tend. » (Pressentiez-vous ce qu'elle vous réservait, ainsi qu'aux jeunes gens qui vous écoutaient, ô mon Maître!)

« Mais, ajoutiez-vous, point n'est besoin de se laisser abattre. » D'autres nous avaient avec vous fait le décompte des joies et des peines à venir. Vous étiez parmi ceux qui, bons pilotes, nous annonçaient le grain, la tourmente prochaine. Vous nous disiez alors : « La route est longue, raide et périlleuse; vos pieds saigneront aux cailloux du chemin; mais le ciel nocturne est radieux d'étoiles. Que vos yeux gardent le reflet de leur idéale lumière! »

*
* *

L'amour était l'une de ces étoiles qui devaient illuminer notre route. Aux adolescents que nous étions, vous nous l'appreniez avec les meilleurs de nos poètes. Heures bénies dont le souvenir ennoblit à jamais une existence! Je songe à vous, Villon qui pleuriez si bellement les Dames du Temps jadis; à vous, Hélène de Surgères que célébra Ronsard; à vous, Racine, et à toutes celles qu'anima votre génie et peut-être votre passion; à vous. Musset, charme de nos vingt ans; à vous surtout, plus discrets, plus subtils, Samain, Sully-Prudhomme, si près de notre cœur. Et je bénis celui qui nous apprit, avec tant de beaux vers, le sentiment qui charme, torture, et parfois désespère les hommes quand ils ont vingt ans, alors que les séduit le regard des femmes!... Vous étiez l'analyste disert des choses du cœur. Avec vous, nous parcourions les étapes de la passion. Sully, que vous aimiez tant, nous la montrait, n'osant se déclarer, timide et déjà triste :

> Ah! si vous saviez comme on pleure
> De vivre seul et sans foyers,
> Quelquefois devant ma demeure,
> Vous passeriez.

Oreste, Hermione, Phèdre... : elle grandissait jusqu'à devenir obsédante comme un cauchemar; elle chantait avec la vaillance du Cid; elle se souvenait avec le poète des Nuits. D'autres poètes nous la montraient s'identifiant avec les lieux où elle s'éployait,

changeante au gré de l'heure ou selon la saison. Au printemps, quand l'âme a « des gaîtés d'eau vive dans les roches », elle apparaît sur le monde rajeuni, l'illuminant de sa jeune divinité; en été, elle a la splendeur d'un manteau royal; mais déjà s'annoncent l'automne mélancolique et l'hiver silencieux. Cependant que vous nous appreniez ce qu'était l'Amour, joie et souffrance des hommes, les saisons, celles de notre adolescence passaient. Notre petite cité forézienne n'avait d'autre mouvement que celui qu'y marquaient l'herbe d'avril, les amandiers en fleurs; puis les parfums de l'été, nos vacances provinciales; le retour, de nouveau des études, des promenades sur les boulevards,... fanfare municipale... votre ombre mélancolique, ô Victor de Laprade, et, dans le jardin public, ce triste et vain jet d'eau, timide et mince comme nos songes.... Au-dessus de cette vie médiocre, luisait l'étoile que vous nous aviez montrée. C'est pourquoi ceux qui vous avaient compris trouvaient une poésie à ces humbles choses, à cette pauvre ambiance, à ces dimanches provinciaux, parce que leurs âmes étaient pleines encore des rêves des poètes, et palpitaient au rythme de leur cœur tumultueux. Grâce à eux, nous peuplions la « place historique » aux vieux hôtels

Triste et déserte infiniment.

Tout à l'heure, le soir tomberait sur ce silence et cette solitude.

Était-elle, comme elle le paraissait, vide d'âmes?

O secrètes ardeurs des nuits provinciales!
Cœurs qui brûlent! Cheveux en désordre épandus!
Beaux seins lourds de désirs, pétris par des mains pâles!
Grands appels suppliants, et jamais entendus!...

Ah! dimanches de notre adolescence! Combien, ce soir, parmi le tumulte de la cité orientale et la tiédeur déjà lourde du printemps tunisien, votre souvenir, mêlé à celui de ma petite ville, du maître et des amis disparus, charme tristement mon cœur!...

*
* *

Mais, disiez-vous encore, ne comptez pas sur l'Amour pour emplir à lui seul votre existence. Aussi bien, n'êtes-vous pas

seuls sur la route où s'allongent vos jours. Ne tendrez-vous point une main fraternelle à ceux qui, pèlerins comme vous, se fatiguent à vos côtés? » Nous retournions alors auprès de ces penseurs et de ces poètes, — vos dieux familiers —, qui sont devenus les nôtres. Combien de fois nous avez-vous répété avec Vigny :

J'aime la majesté des souffrances humaines,

avec Sully, qui par tant de points lui ressemble :

Et j'ai tous les soucis de la fraternité.

Vous étiez, mon maître, l'éloquent apôtre de cette « religion de la souffrance humaine ». A ceux parmi nous qui prétendaient, brebis que tentaient d'égarer de mauvais bergers, à l'inanité de l'effort, à la puérilité de l'action, vous saviez dire avec ce Pasteur dont vous nous faisiez admirer la noble vie : « Nul effort n'est perdu ». Et, par une admirable science de nos âmes « cires molles » encore, comme dit Montaigne de celles des enfants, vous apportiez à celles qui ne savaient « où se prendre », le correctif qui s'imposait. Ni l'esprit de Voltaire, ni le cœur de Rousseau ne nous contentaient, le malaise de leur siècle était en eux; nous le subissions à notre tour. Profondément, René, Obermann nous avaient émus; leur désenchantement devenait le nôtre. Un romantisme prétentieux nous assourdissait de toute sa vaine rhétorique, comme nous glaçait la morgue parnassienne. Et, parmi les symbolistes, il était de si tendres, de si compréhensifs poètes.... Alors vous saviez nous montrer un Corneille, mâle redresseur de volontés, professeur d'énergie, de patriotisme; un Augustin Thierry qui, martyr de la science, lui rendait cependant, stoïque, un émouvant hommage; et ce Vigny, qui, si fièrement, répond à ceux qui, avec Pascal, « cherchent en gémissant » :

Gémir, pleurer, prier, est également lâche.
Fais énergiquement ta longue et lourde tâche....

Un rare éclectisme présidait ainsi à la succession de nos leçons, au choix des sujets proposés à notre examen. Après un devoir sur ce mot de Barrès : « La vie des êtres sensibles est chose somptueuse et triste », c'était, à discuter, cette réflexion du

Thomas Graindorge de Taine : « A présent, j'aime autant une conversation en chemin de fer avec un bourgeois, un étudiant, un officier, qu'un roman même bon, ou une soirée passée au théâtre », — ou bien à développer : « De l'actualité du théâtre de Corneille ».

Ce qui importait, pour vous, c'était le développement de notre personnalité. « Un caractère bien fade, dit La Bruyère, est celui de n'en avoir aucun. » Hommes parmi les hommes, vous paraissiez redouter que le nôtre ne s'émoussât au contact de la foule. Nous avons appris à nous défier des préjugés de la multitude sans pour cela nous éloigner d'elle; et justement le fait que notre âme s'offre à tous, fraternelle, prouve que nous aimons en nos frères tout ce qui les anime, hormis la bassesse et la vulgarité. « Être et rester soi, disiez-vous souvent; enrichir son cœur et son esprit; être sincère vis-à-vis des autres, et plus encore de soi-même; savoir se garder des petites vilenies, des petites « saletés morales » si courantes parmi les hommes. Être tolérant aussi, et respecter en autrui toute pensée, toute foi pourvu qu'elle soit sincère. Vous nous avez enseigné l'horreur de tout sectarisme, d'où qu'il vienne et quoi qu'il se propose; et la sympathie que peuvent concevoir des âmes délicates pour les idées, les songes et les légendes dont vécurent nos pères. J'ai, depuis ce jour, fait amitié avec ceux qui, comme Renan, entendent sonner, du fond des eaux, les cloches de la ville d'Ys. Je trouve je ne sais quel charme à la lecture de ceux qui, comme lui, s'obstinent à « respirer le parfum d'un vase vide ». Et l'on peut prétendre que cette habitude d'esprit dont il est coutume aujourd'hui de sourire n'est pas sans humanité ni largeur de vues, puisqu'elle procède d'une compréhension respectueuse et indulgente de l'âme du temps passé. C'est pourquoi, par exemple, passionnément épris de vérité et d'amour de notre terre, j'en aime tous les témoignages et les titres de noblesse : le sacrifice de Vercingétorix, la vertu de saint Louis, la doctrine de Bayard, de Marceau, « l'offre de Colbert » à son roi, comme nos cathédrales gothiques, nos beffrois communaux ou la Déclaration des Droits de l'Homme.

*
* *

Cette science des idées et des hommes, ces leçons sur la vie, nous étaient enseignées avec une conviction profonde, mais sans la moindre morgue. Nul n'était moins que vous régent de collège. Car vous aviez l'horreur de tout pédantisme. Il me semble encore vous en entendre faire le procès dont je voudrais pouvoir, en sa forme, rendre l'atticisme et la pittoresque saveur. Ce que vous dénonciez, c'était, avec ce pédantisme, classique depuis que Montaigne et Molière (je parle des nôtres), l'ont stigmatisé, cet autre pédantisme, à rebours pourrait-on dire, né de la sainte horreur du premier. Vous remarquiez avec raison qu'à trop vouloir éviter de passer pour un cuistre, on risque de jouer les Vadius à l'envers ; quoi qu'il en ait, et quelque exagération qu'ait apportée à son portrait, La Bruyère, Fontenelle reste le prototype de Cydias. Il est piquant de voir Mlle de Scudéry se défendre dans le « Grand Cyrus » d'être un bas bleu et d'exercer sa verve sur Damophile. Et quelquefois, notre bon maître Anatole France lui-même ne se souvient-il pas du professeur Bergeret lorsqu'il arrive à ce dernier de conférer avec l'abbé Lantaigne sous les ormes du mail?... Vous nous engagiez donc à être nous-mêmes, c'est-à-dire des « instituteurs ». Que si nous mettions, devant notre auditoire, quelque chaleur dans notre parole, nous n'avions pas à nous en excuser, car notre besogne ne se pouvait faire qu'avec foi, qu'avec âme; que si le prône laïque au dehors était ridicule et prétentieux, nous devions, à l'enfance qui venait à nous, dans notre classe, tout notre zèle, toute notre « amitié ».

*
* *

Ai-je bien marqué les grandes lignes de votre idéal? N'ai-je rien oublié d'essentiel? Maître, l'un de nous, près de la lagune de Bingerville, un jour que l'adversité menaçait de le terrasser, l'un de nous me disait s'être alors souvenu de ce mot de Renan que vous répétiez souvent, et qui le redressa :

« Vivre,... c'est consommer beaucoup de belles choses, c'est être le compagnon de route des étoiles ; c'est savoir, c'est espérer, c'est aimer, c'est admirer, c'est bien faire. Celui-là a le plus vécu qui, par son esprit, par son cœur et par ses actes a le plus adoré ».

Ce mot que vous aimiez, et dont un de vos élèves éprouva un jour la vertu, ne vous plairait-il pas, Maître, de le voir en épigraphe à un recueil de vos pensées ?...

*
* *

A côté de ces éminentes qualités qui devaient animer notre vie intérieure, votre goût en rêvait pour nous d'autres, où vibraient le poète et l'artiste que vous étiez. Dirai-je qu'ici, tous vous suivirent jusqu'où voulaient nous mener une sensibilité exquise et ce goût, infiniment sûr et délicat ? Les promotions qui travaillèrent avec vous se sont-elles entièrement assimilé cet idéal de forme que votre zèle patient tentait de leur insuffler ?... Quelques-uns ont eu, au moins, la rare fortune d'avoir été, vraiment, vos élèves. Ils se réclament fièrement de votre pensée, de sa spiritualité, et de l'art dont vous fûtes le prêtre fervent. Ils ont fait leurs, ce goût de la clarté, de la mesure, de la composition logique, harmonieuse en ses parties ; cet amour du mot propre, de l'idée exacte, de l'impression juste, de l'émotion discrète. Ce n'était pas pour rien que Jules Renard était votre ami ; aux timides essais que nous présentions à votre jugement averti, vous nous rappeliez en souriant ce mot profond de l'auteur des « Histoires Naturelles » : « Et comme eux (les arbres), je sais presque me taire... ».

Je songe, mon Maître, à ces heures d'études où vous passiez dans nos salles. J'avais, comme le dit le bon poète Georges Bannerot

... l'amour des mots qui chantent.

Chères heures de mon initiation poétique ! Vous vous mettiez près de moi en camarade. Et vous corrigiez, vers par vers, phrase par phrase, mes balbutiements. Quel incomparable

enseignement m'avez-vous, alors, prodigué ! Jalousement, je le recevais. Combien je souhaitais être votre digne élève ! La salle, autour de nous, vivait de sa vie studieuse. Et grâce à vous, grâce à la puissance, à la séduction de votre parole, s'ouvraient devant moi, privilégié, les horizons qu'ont explorés les divins poètes....

*
* *

Or, pour ma peine qui ne mourra qu'avec moi, voici, mon Maître, qu'un jour j'ai appris votre mort ! Vous que j'ai tant aimé, et qui me l'avez, quelque peu, rendu, il est donc vrai que je ne verrai plus votre regard lumineux, que je n'entendrai plus votre voix si prenante ! Est-il vrai, mon Maître, que vous êtes mort ?

Je ne puis me résoudre à le croire ; on ne tue pas les âmes, surtout quand elles vivent, comme la vôtre, d'une vie éblouissante, ardent foyer de vie !

Maître, des adolescents comme nous l'étions, viennent maintenant près de moi, et me disent :

« Que faut-il croire ? Que faut-il-aimer ? Que faut-il penser ? Et lorsque, dans ma faiblesse et mon inexpérience, je leur réponds, je ne sais que leur répéter ce que vous nous répondiez. Mes paroles ne sont que l'écho, affaibli, de vos propres paroles....

Vous n'êtes pas mort, Maître vénéré ! Vous êtes trop près, ce soir, de mon esprit et de mon cœur, pour que je n'aie pas l'illusion, si triste mais si douce, que vous allez poursuivre l'entretien commencé, voilà quinze ans, avec votre élève, le plus fidèle de vos élèves !

Mon Maître, ah ! comme, près de moi, vous vivez, ce soir !...

Aimé Dupuy,
Professeur à l'école Émile Loubet, Tunis.

Tunis, 8 avril 1920.

Enseignement agricole.

La *Revue pédagogique* a bien voulu insérer, dans son numéro de Juillet, un article que je consacrais à l'organisation d'une section agricole à l'École primaire supérieure de Montmorillon.

La publication de' cet article m'a valu la visite de quelques chefs d'établissements et j'ai eu à répondre à plusieurs lettres émanant d'inspecteurs primaires, de directeurs d'écoles, de principaux de collèges que la question intéresse et qui voudraient être renseignés.

Puisque le but que je voulais atteindre, en écrivant mon premier article était de provoquer et d'encourager les initiatives je crois utile de donner, en toute sincérité, quelques détails complémentaires sur l'œuvre que j'ai eu plaisir et même intérêt — je dirai comment — à organiser.

Le projet de création de notre section agricole naquit du désir de faire œuvre utile dans un arrondissement essentiellement agricole. Dans le département de la Vienne, il existe une ferme-école et un syndicat agricole très prospère qui publie un bulletin mensuel, tiré à des milliers d'exemplaires, et, dans l'arrondissement de Montmorillon, une Société d'agriculture importante, un ou plusieurs Comices agricoles. Je ne nie point, que toutes ces institutions aient rendu de réels services, mais je constate que dans notre région, les bonnes méthodes culturales ne sont guère appliquées; que les fumiers ne sont pas plus soignés qu'il y a quarante ans; que le purin s'écoule toujours dans les mares où s'abreuvent les animaux; que les cours de fermes sont boueuses, inabordables; que les instruments aratoires sont dehors, exposés à toutes les intempéries; que les agriculteurs sont aussi ignorants, aussi réfractaires au progrès qu'autrefois; que leurs habitations

sont insalubres, etc., etc. Je crois qu'on a fait un peu fausse route jusqu'à présent. Il faut éclairer le paysan, lui donner sur la vie des plantes, les éléments constitutifs du sol, la composition et l'emploi des engrais et sur bien d'autres matières qui se rapportent à sa profession, des notions indispensables, complètes. Il faut l'instruire. Notre école poursuit ce but. Nous recrutons nos élèves dans les familles de petits propriétaires ruraux, de métayers aisés, d'ouvriers agricoles. Ils reçoivent, à l'École supérieure, une bonne instruction générale. Les élèves de la section agricole suivent des cours spéciaux : agriculture théorique, chimie agricole, technologie. Notre enseignement n'est pas seulement théorique. Nous réalisons des cultures expérimentales; nous créons un musée agricole; nous visitons, les jours de foire, les expositions d'animaux. Les élèves y apprennent à distinguer les caractères des meilleures races d'animaux, des bonnes vaches laitières, à calculer approximativement le poids d'un animal de boucherie, etc.

Le professeur spécial d'agriculture de l'arrondissement est pour nous un auxiliaire précieux. Ce fonctionnaire a, dans son service général, quatre heures de cours par semaine, à l'École supérieure. Il donne en plus sept heures : deux heures d'enseignement scientifique et cinq heures d'enseignement pratique. Il fallait un terrain de culture. J'ai d'abord loué, puis acheté un clos de 1 hectare 30 situé à proximité de l'école. La terre y est sablonneuse. J'ai ensuite cherché et trouvé deux autres terrains. L'un, une terre franche, a 25 ares de surface. L'autre de nature plutôt argileuse, en a 140. L'École possède un jardin. J'en ai affermé un autre qui borde la Gartempe. Nous cultivons donc en totalité près de 3 hectares de terre. Mais, c'est particulièrement au clos que se font, avec l'aide des élèves, les cultures démonstratives. Cinq grandes divisions y ont été tracées :

a) Dans l'une de ces divisions, subdivisée elle-même en quatre parties ou soles, nous faisons de la grande culture (assolement quadriennal). Les principes que nous appliquons sont les mêmes que pour une exploitation rurale importante; seulement, au lieu d'avoir 40 hectares de terre à cultiver, nous en avons 40 ares;

b) Six ares ont été consacrés à la plantation d'une vigne démonstrative où croissent vingt-deux variétés de cépages;

c) Une prairie temporaire a été créée dans une autre fraction. Surface : 50 ares;

d) Vingt ares sont utilisés par les cultures expérimentales proprement dites;

e) Un verger en formation garnit 10 ares.

Le reste du terrain est pris par les allées ou occupé par les bâtiments. Je pourrais y loger un ménage de domestiques et réaliser le rêve de Perrette : avoir couvée, cochon, veau, vache, mais j'ai dû, faute de place à l'école, installer dans l'immeuble une de nos classes primaires et le musée agricole. J'oubliais de mentionner un petit jardin botanique et un bouquet d'arbres formé de cerisiers et de noisetiers qui abrite notre modeste rucher. Nous n'avons ni « cheval » ni « tracteur ». Un voisin met à notre disposition, moyennant redevance, bien entendu, deux fortes ânesses qui s'attellent à la charrue, à la charrette et se montrent fort dociles.

J'ai loué un domestique. C'est un excellent ouvrier agricole qui connaît également le jardinage. Il accomplit les gros travaux. Il apprend à nos élèves à se servir d'un outil, à bêcher, à labourer, à faucher, à tailler une haie, à emmancher une pioche, à aiguiser une hachette, etc. Un marchand de bestiaux de la ville nous cède tout le fumier nécessaire à notre petite exploitation; mais ce fumier, nous le fabriquons nous-mêmes selon les règles enseignées par MM. les agronomes. Un tonneau enfoncé en terre sert de fosse à purin. Le professeur d'agriculture conduit fréquemment les élèves dans quatre grandes propriétés du voisinage qu'il a affermées et dont il dirige lui-même l'exploitation. Dans ces propriétés, se trouvent des spécimens des meilleures races d'animaux. On y utilise toutes sortes d'instruments, de machines agricoles, depuis la faneuse jusqu'au distributeur d'engrais. Au cours de ces visites, les jeunes gens complètent leurs connaissances et leur éducation professionnelle.

Nos expériences ont porté cette année sur la culture des céréales. Onze variétés de blé ont été cultivées.

Égalité de fumure, de surface, de semence, semés en lignes. Un sarclage. Tous travaux faits par les élèves. Après la récolte, le grain a été mesuré, pesé, les résultats comparés entre eux et

comparés à ceux obtenus dans la partie du terrain réservée à la grande culture (semis à la volée, sans sarclage).

Comme l'année a été très sèche et que les plantes cultivées dans les terres sablonneuses ont particulièrement souffert, le rendement de chaque variété de blé n'a pas été aussi grand qu'il aurait pu l'être, mais il a été encore supérieur à ceux obtenus dans les terres du voisinage et l'expérience a permis :

1° de reconnaître qu'il y a avantage à semer les céréales en lignes, donc à faire usage du semoir;

2° de montrer que le blé, comme les autres plantes, a besoin de soins, et qu'il y a plus d'avantage à ensemencer, dans de bonnes conditions, des petites surfaces qu'à en emblaver de trop grandes;

3° de voir quelles sont les espèces de blé qui réussissent le mieux, celles qu'il faut semer de préférence dans la région. Nous compléterons ces expériences.

Voici les résultats obtenus :

	Rendement à l'hectare.	
	Hectolitres.	Poids de l'hl.
	—	—
Blé Saint-Laud	19,14	80 kg.
— Bardier	20,25	80
— Rouge de Bordeaux	19,03	80
— Bon fermier	17,30	80 2
— Bon fermier (semé à la volée sans sarclage)	15,56	80
— Japhet	17,78	80
— Gros bleu	17,54	80
— Hybride des alliés	17,05	85
— Pétanielle noir de Nice	18,98	80
— de Médéah	13,58	80
— Barbu d'automne	15,48	80 2

Des échantillons de ces blés (épis, grains, paille) sont conservés au musée agricole de l'École.

Notre œuvre a été créée en 1917. Les résultats matériels et moraux peuvent déjà être aperçus avec netteté. Ils sont très satisfaisants. J'ai la conviction que tous ceux de nos élèves qui retourneront à la terre seront des artisans habiles, aptes à apprendre, à comprendre et à pratiquer les bonnes méthodes, et leurs camarades plus instruits, des vulgarisateurs zélés et con-

vaincus. On ne saurait craindre, si les études dans les écoles supérieures sont nettement orientées vers l'enseignement technique, que le recrutement des élèves ait à en souffrir. Bien que l'école de Montmorillon ne soit ouverte que depuis 25 mois, il y a 60 enfants à l'internat; il y en aura, je l'espère, 80 l'an prochain. Et cependant tous nos élèves, même ceux de première année, lorsque les circonstances le permettent, prennent part aux exercices et aux travaux de la section agricole. Ils y trouvent d'ailleurs plaisir et santé.

Faudrait-il se laisser effrayer par les dépenses obligatoires qu'entraînent la création et l'organisation d'une section agricole? Je voudrais encore sur ce point rassurer mes collègues. J'ai été jusqu'à présent largement indemnisé par les produits en nature de nos cultures et ces produits me permettent de résoudre facilement la question qui embarrasse, surtout en ce moment, les maîtres de pension, celle de la vie chère.

A. Chartier,
Directeur d'École primaire supérieure.

Questions et Discussions.

La réforme des programmes dans l'enseignement primaire.

De la lettre de M. Issaurat il convient, semble-t-il, de retenir avant tout que l'enseignement de la grammaire, tel qu'il est donné actuellement dans nos écoles, ne satisfait personne : verbalisme, confusion, pédantisme, redites perpétuelles, tels en sont les défauts universellement reconnus.

Le problème à résoudre est donc celui-ci : mieux employer le temps consacré à l'étude du français, ne distribuer aux élèves que des notions claires qui, une fois bien comprises et bien gravées dans la mémoire grâce à de nombreux exercices d'application, cesseront d'être rabâchées d'année en année, enfin mêler étroitement l'enseignement de la grammaire à la pratique de la langue parlée et écrite.

M. Issaurat pense que parmi les divers moyens de réaliser un progrès — qui s'étendrait du même coup à la culture générale — un des meilleurs serait de mettre entre les mains des élèves des manuels bien faits. Il indique même le plan qui lui semble préférable. Et ce plan, à mon sens, convient parfaitement à la première année du cours moyen. Mais je crois sincèrement qu'au cours élémentaire il faut d'abord s'attacher à faire comprendre et reconnaître aux enfants les différentes espèces de mots, les genres, les nombres, les formes les plus usuelles de la conjugaison des verbes, en un mot les éléments de la proposition. Après quoi, l'élève pourra en effet partir de la proposition pour étudier les rapports des membres de la proposition entre eux et les rapports des propositions entre elles. Il va de soi que de nombreux exercices oraux auront, dès le cours élémentaire,

habitué l'enfant à parler correctement, c'est-à-dire à appliquer pratiquement, sans les connaître théoriquement, les lois du langage, et, en particulier, à construire des phrases, non pas résumées en une seule proposition, comme c'est la fâcheuse coutume dans beaucoup d'écoles, mais des phrases aussi riches que celles qu'on entend prononcer aux élèves dans la cour de récréation ou dans leurs libres conversations avec leurs parents et leurs amis. Il ne faut pas élaguer maladroitement, mais diriger habilement le bel arbre touffu du naturel langage.

Donc il faut un bon manuel. Mais qui le composera? M. Issaurat semble avoir été parfois déçu par les agrégés de grammaire; je crains que, sans le dire, il ne l'ait été également par les auteurs moins riches en titres et grades universitaires. Il n'est pas mauvais de savoir beaucoup pour enseigner peu. Mais il y a une question d'adaptation et le malheur, le vrai malheur des agrégés, c'est de n'avoir pas suffisamment fréquenté les écoles de hameau. Je persiste à croire que les instituteurs et les institutrices, avec leur expérience professionnelle et leur bon sens pratique, seraient parfaitement capables de mettre au point certains manuels — en négligeant ceux qui sont par trop déconcertants — s'ils ne craignaient toujours de paraître trop peu savants aux élèves, aux parents et aux inspecteurs.

Quant à l'institution d'un nouveau concours — le concours du parfait manuel — je doute qu'au moment où on proteste contre l'abus des examens officiels, le ministère de l'Instruction publique soit disposé à l'organiser. Et puis, il y a le principe de la liberté commerciale : non pas que je soupçonne un seul des auteurs d'avoir entrepris ces travaux d'ordre pédagogique pour d'autres raisons que des raisons pédagogiques ; mais les éditeurs sont des commerçants et exerçent, eux aussi, une action sur les auteurs : il faut se hâter de paraître, surtout quand les programmes viennent d'être modifiés ; il faut faire du nouveau ; il faut enfler le volume, afin que l'acheteur ait l'impression qu'il en a pour son argent; il faut que la conférence cantonale n'hésite pas à adopter l'ouvrage « conforme aux nouveaux programmes » et savamment présenté.... Car enfin, s'il n'y a pas concours, il y a examen, examen en conférence pédagogique, et les examinateurs, ce sont les instituteurs, ce sont surtout les inspecteurs.

L'influence des inspecteurs de l'enseignement primaire en la matière est énorme. Et l'on peut dire que c'est d'eux surtout que dépend l'orientation de l'enseignement en général et de la grammaire en particulier.

J'ajoute — et c'est sans doute la pensée de M. Issaurat — que si l'on voulait organiser un concours, il faudrait : 1° qu'aucun instituteur ne fût tenu obligatoirement d'adopter le manuel couronné ; 2° que ce concours fût institué par une organisation indépendante comme celle des *Pupilles de l'Ecole publique* ou celle de *l'École pour l'École*. Je ne crains pas d'ailleurs d'affirmer — et j'ai des preuves en main — que l'Œuvre qui voudrait éditer ainsi à son profit des manuels scolaires ferait une bonne affaire. La pédagogie, de son côté, en ferait probablement une excellente.

André Fontaine.

Les Écoles primaires supérieures et le recrutement des Écoles normales.

Je viens de lire avec un vif intérêt l'article de Mme Lévêque sur « les écoles primaires supérieures et le recrutement des écoles normales ». Elle place la question sous son véritable jour : crise limitée aux seules écoles normales d'instituteurs, multiplicité des facteurs qui l'ont déterminée et, par conséquent, illusion de ceux qui croient y remédier simplement en attirant les fils de paysans à l'école normale par l'appât d'une préparation gratuite. Je suis heureuse de la voir protester au nom de la liberté des élèves contre l'engagement demandé à leurs parents « avant que ces enfants sachent du monde économique autre chose que leur village », j'ajouterais : avant qu'ils se connaissent eux-mêmes. C'est l'idée même qui avait inspiré ma réponse à l'article de M. Dufrène paru dans la *Grande Revue* il y a une dizaine d'années ; mon sentiment reste le même et mon expérience prolongée n'a fait qu'accroître ma défiance des choix prématurés, la « vocation » ne se dessinant guère avant l'adolescence.

Je voudrais précisément insister sur ce facteur de la vocation, à peine indiqué par Mme Lévêque. Si la crise du recrutement ne

sévit que du côté masculin, est-ce seulement, comme on paraît le croire, parce que des voies multiples, jusqu'ici fermées aux femmes, conduisent les jeunes gens à des carrières avantageuses? Ce fait ne résulte-t-il pas plutôt de la diversité des tendances propres à chaque sexe? Quel est donc l'attrait pour les jeunes gens de ces carrières industrielles ou commerciales où vont leurs préférences? la possibilité de faire fortune? Sans doute, ils comptent sur les chances heureuses que leur intelligence et leur activité sauront tourner à leur profit. Et c'est ici qu'intervient un facteur moral de premier ordre, non pas le seul espoir du gain, mais la perspective d'un libre déploiement d'énergies avec la récompense de la réussite aux plus hardis, aux plus forts. Quoi d'étonnant à ce que les mieux doués ne soient pas tentés par la vie de l'instituteur qui leur paraît étroite, mesquine, monotone et trop étroitement réglementée. La tâche du maître d'école les rebute d'avance, non qu'ils la croient difficile et qu'ils en apprécient le labeur réel, mais parce qu'elle demande, ils s'en doutent, beaucoup de patience et parce qu'elle impose, ils le croient, une contrainte gênante. Ils se sentent des forces à dépenser dans un champ plus vaste.

Ni ce goût de l'action extérieure, ni cette confiance en soi qui fait accepter allègrement les risques, ne sont le fait de la jeune fille. Plus timide, mais aussi plus tendre, c'est l'intimité qui lui plaît, c'est à l'action personnelle d'âme à âme qu'elle aspire. Être entourée d'enfants, s'en faire aimer, être pour eux l'inspiratrice qui éveille, qui dirige la pensée, exercer sur eux une douce autorité comme le ferait une mère, voilà ce qui séduit presque toujours les âmes féminines et surtout les plus riches, les plus heureusement douées. Aussi je ne crois pas que l'accès plus large accordé aux femmes dans les carrières diverses leur fasse déserter l'enseignement. (Les filles d'employés des postes qui ont de si grandes facilités pour suivre la même voie que leurs parents, ne se présentent-elles pas en nombre au concours d'école normale?) La profession d'institutrice gardera toujours leur préférence, parce qu'elle répond mieux que toute autre à leur destination naturelle.

Pourquoi donc laisser sans emploi la bonne volonté et les aptitudes natives de tant de jeunes filles, tandis que l'on travail-

lerait à faire naître artificiellement la vocation chez leurs frères ?

J'entends bien qu'il se trouve aussi des jeunes gens intelligents, sensibles à l'attrait de l'enfance et désireux de consacrer leurs forces à la tâche d'éducateurs. Ceux-là sont à leur place dans une école; ils y deviennent même des maîtres d'élite. Mais puisqu'ils ne sont pas assez nombreux, pourquoi ne pas les faire seconder par des femmes et ne pas laisser les autres aller où les portent leurs goûts? Tout le monde y gagnerait, et l'école, et les maîtres, et la société où chacun serait à sa place et remplirait son rôle avec plus d'entrain et plus de succès.

La présence des femmes dans les classes de garçons ne peut plus étonner ni scandaliser personne; trop d'écoles n'ont vécu que par elles pendant la guerre et j'ai entendu des inspecteurs rendre hommage non seulement au zèle, mais à l'intelligence et au savoir-faire d'intérimaires livrées à elles-mêmes. Si toutes n'ont pas également réussi, avant d'en conclure à leur infériorité, que l'on songe combien peu d'entre elles avaient reçu une préparation pédagogique normale. Au contraire, les résultats obtenus avec des institutrices improvisées, peuvent faire bien augurer de ce qu'ils seraient avec des maîtresses qui auraient appris leur métier, avec des jeunes filles formées à l'école normale dont M. Lapie nous a tracé le programme.

La conclusion logique de tout ce qui précède, c'est que le remède à l'insuffisance du recrutement masculin se trouve, pour l'avenir, dans l'agrandissement des écoles normales d'institutrices et la préparation d'un plus grand nombre de maîtresses, pour le présent, dans l'affectation des normaliennes en instance de poste (elles ne manquent pas en certains départements) aux écoles de garçons mal pourvues. Il ne s'agit pas, qu'on le comprenne bien, de déposséder les hommes de leurs fonctions, mais d'assurer ces fonctions à leur place quand ils font défaut. Et cette solution concilie tous les intérêts. Elle a le grand avantage de s'adapter aux conditions de la mentalité des jeunes gens des deux sexes, en leur laissant une plus grande liberté dans le choix de leur profession.

Nul besoin, dans ces conditions, de séparer les futurs candidats à l'école normale de leurs camarades désireux de recevoir la culture générale de l'école primaire supérieure. Le « Cours

normal » distinct et réservé à quelques écoles, perdrait sa raison d'être et avec lui le concours d'entrée rigoureux, si plein d'aléa avec des enfants de douze à quatorze ans, dont les « possibilités » sont encore si souvent obscures.

L'adaptation serait facile à réaliser entre le programme des écoles normales, modifié selon les vues si intéressantes de Monsieur le directeur de l'enseignement primaire, et celui des écoles primaires supérieures. Le cours d'enseignement général de celles-ci, prolongé d'une année, préparerait tout naturellement leurs bons élèves à recevoir le complément de culture et l'éducation professionnelle de l'école normale sans les empêcher d'aborder d'autres études spéciales. Qu'on l'appelle, si on veut, « Cours normal »; peu importe, si le nombre de ces cours n'est pas étroitement limité et si l'entrée en demeure libre, sous la réserve d'examens de passage qui en éliminent les sujets mal doués. Pas d'engagement qui lie les élèves pour l'avenir et, comme contre-partie, pas d'obligation pour l'État de prendre à sa charge l'entretien de tous ces enfants. L'aisance est assez grande dans les campagnes pour que la plupart des familles puissent supporter les frais de pension et quand le régime de l'internat peut être évité, cela ne vaut-il pas mieux, surtout pour les jeunes filles? L'enseignement étant gratuit, il suffit donc de prévoir des bourses pour les élèves méritants dénués de ressources.

Toute école capable de préparer les candidats à l'école normale pourrait donc continuer à le faire et ce serait justice. A-t-on songé au préjudice que causerait à certaines écoles l'installation du Cours normal dans une école voisine. Elles ne perdraient pas seulement les boursières; le choix fait par l'administration créerait au profit de l'autre établissement un courant qui entraînerait les meilleures élèves. Ce serait un appauvrissement immérité pour des écoles qui ont joué jusqu'ici le rôle le plus honorable dans la préparation des normaliennes et dont certaines ont un personnel de choix. Ne serait-il pas fâcheux de se priver de leur concours en limitant le nombre des Cours normaux à deux ou trois par département? Quant aux écoles normales elles ne pourraient que gagner à un recrutement élargi.

H. Vidal-Naquet,
Directrice d'école primaire supérieure.

Notes d'Inspection.

Morale (Écoles primaires supérieures). — **Enseigner la morale, mais non son histoire.**

J'ai entendu M. X... dans une classe de morale en 3e année. Son interrogation sur les systèmes de morale a montré qu'il avait donné à ses élèves trop de noms propres. Le danger est, non seulement de demander à la mémoire des adolescents un effort inutile et dont l'effet sera éphémère, mais de leur donner, par une simplification excessive des doctrines, une opinion fausse sur les grands philosophes.

Arithmétique. — La crainte de l'examen n'est pas toujours la sagesse.

Les problèmes d'arithmétique que l'on corrige ont comme énoncé un enchevêtrement très embrouillé d'opérations commerciales. Ce sont les problèmes d'examen dans toute leur horreur. Et les élèves les ont, en général, bien résolus selon la méthode exigée, la méthode la plus lourde qui seule, paraît-il, assure le triomphe devant le jury. *Il faut*, dit-on, s'appuyer sur la théorie des grandeurs directement ou inversement proportionnelles. Plus tard, on simplifiera, on rendra très claires ces obscurités, on traitera ces problèmes en vue de leur solution dans la pratique; aujourd'hui, il s'agit d'une solution en vue du brevet. Cela dit, avec quelque tristesse, je reconnais avec plaisir que Mlle Z... enlève assez lestement, et que ses élèves suivent sans trop de peine, ces raisonnements hérissés. Des écritures ordonnées, des dispositions patientes dans la suite des égalités, permettent d'avancer avec quelque sécurité.

Je loue les qualités de Mlle Z..., mais je l'engage à résister de tout son pouvoir, à cette lourde pédagogie que maintient seulement, d'une manière fâcheuse, la crainte de l'examinateur.

Composition française. — Difficultés que présentent les sujets empruntés aux auteurs du XVIIe siècle.

J'ai assisté, en 4e année, à la correction d'une composition française sur ce sujet : « Diseur de bons mots, mauvais caractère ». Il y aurait lieu de savoir ce que Pascal a entendu ici par *caractère*. Mme Y... a eu tort évidemment d'adopter, sans discussion, le sens moderne de l'expression (je crois bien que Pascal a voulu dire : c'est un mauvais signe caractéristique que d'être diseur de bons mots ; et non pas : le diseur de bons mots a mauvais caractère) ; elle n'a pas vu la difficulté, ce qui est très fréquent dans l'explication des textes du XVIIe siècle ; mais elle a élargi avec assez d'intelligence le sens de l'aphorisme pour qu'on ne lui en tienne pas rigueur. Elle a déterminé avec bonheur les défauts qu'implique la manie de tourner toutes choses en ridicule. Puis elle a critiqué avec précision les défauts généraux des copies.

Lecture expliquée (Écoles primaires supérieures). Insister sur la valeur artistique des morceaux.

Mme X... a expliqué devant des élèves de 2e année *l'Hymne* de Victor Hugo. Elle n'a pas assez insisté sur la valeur artistique du morceau, n'a pas montré comment la magnifique métaphore de la dernière strophe est née, dans l'imagination du poète, de la vision du soleil illuminant le Panthéon. Elle ne sait pas se dégager de notions livresques mal digérées, et elle a eu des développements tout à fait inutiles sur le Panthéon construit par Soufflot ; et Tyr, et Babylone. Elle a démontré que tout était dans tout, et qu'on pouvait, à l'occasion de l'Hymne, exposer l'étymologie de Port-Vendre.... Et, au lieu de mettre en pleine valeur, pour terminer, la splendeur du poème, elle a fini par un exercice de famille de mots.

Lecture expliquée. — L'abus de l'exégèse peut enlever aux enfants le goût de la poésie.

... On expliquera dans cette heure une fable, ou plutôt le tiers d'une fable, car l'étude a commencé à la classe précédente et c'est tout au plus si elle s'achèvera à la prochaine. Au total trois heures, c'est-à-dire trois semaines pour épuiser le sujet.

Les élèves ont préparé apportant un grain de sable, tribut léger si on le compare aux matériaux que le professeur entasse avec prodigalité : c'est surtout le maître qui dissertera.

Les enfants n'ont pas trouvé la dixième partie de ce qu'on leur demande, la centième de ce qu'on leur apporte. Ils admirent, je pense, cette richesse d'exégèse qui d'ailleurs les décourage. En vérité l'érudition de certains maîtres d'aujourd'hui me fait parfois regretter les commentaires du professeur « de Belles Lettres » de jadis qui se réduisaient à des points d'exclamation. Faut-il tant de gloses pour donner à des auditeurs de treize ans le goût de la poésie?

Dans le *Voyage aux Pyrénées*, Taine campe fort comiquement ce botaniste forcené refusant au lettré le droit d'admirer une fleur simplement parce qu'elle est jolie, ce botaniste maniaque de la loupe et du microscope. Cet abus de l'histologie n'est-il pas également justiciable de la caricature soit qu'il s'applique à la flore des montagnes soit qu'il s'attaque aux « fleurs de rhétorique »?

Si la collaboration des élèves réunis n'apporte de réflexions que pour un quart d'heure, trente minutes doivent suffire au maître pour préciser à leurs yeux les résultats de leurs recherches et pour les élargir à leur usage.

Physique. — Aller lentement, ne pas dépasser trop vite l'expérience faite.

... Il s'agit de l'ébullition. Les expériences préparées soigneusement et soigneusement conduites, sont, cela va de soi, relatives à l'ébullition de l'eau. Diverses élèves viennent de temps

en temps lire la température dans le ballon chauffé. Leurs constatations énoncées à haute voix sont recueillies par toute la classe : 60°, 80°, 100°, 100°, 100°. C'est bien (à cela près toutefois qu'il vaudrait mieux noter aussi les instants précis des lectures successives et figurer par un graphique la marche du thermomètre).

Puis, Mme X... énonce les résultats acquis, la loi. C'est bien. Je lui chercherai pourtant une petite chicane encore. Elle sait trop de choses, trop à l'avance; elle anticipe en formulant la loi générale qui n'est encore esquissée que sur un cas particulier.

A mon sens, il vaudrait mieux, ayant observé l'ébullition de l'eau, formuler les lois pour l'ébullition *de l'eau*. Puis, interrogation de contrôle et extension des faits étudiés; on demanderait à une élève d'exposer pareillement (observations et lectures) l'ébullition *de l'alcool*; à une autre élève l'ébullition *de l'éther*. Ensuite on rapprocherait, collaboration générale, les trois énoncés particuliers (eau, alcool, éther) et la loi d'ensemble s'accuserait par fusionnement des trois textes.

Ainsi, plus posément, plus méthodiquement, les difficultés d'intelligence et de rédaction seraient abordées l'une après l'autre. En outre on comprendrait mieux le caractère d'une Loi, caractère qui est plus grammatical encore que logique, qui résulte du fusionnement en un seul de plusieurs énoncés analogues.

Physique. — Aller méthodiquement; faire observer les faits les uns après les autres; aller des faits à la loi et de la loi aux exceptions. Préciser les observations par des mesures.

Mme X... a d'excellentes intentions. Elle parle de la dilatation des liquides et chauffe un ballon plein d'eau (muni d'un tube plus étroit). Elle voudrait montrer la diminution apparente qui se produit quand le verre se dilate avant le liquide intérieur, mais comme elle chauffe directement avec une lampe à alcool, naturellement, son expérience ne réussit pas.

Pourquoi parler en même temps *et* de la dilatation absolue *et* de la dilatation apparente? Quelle nécessité de parler encore en

même temps (Mme X... n'y manque pas, dans chacune de ses phrases elle met mille intentions), quelle nécessité de parler de la contraction de l'eau entre 0° et 4° puisque son expérience ne porte que sur l'eau de 20° et 80°.

Il vaudrait infiniment mieux n'aborder les difficultés que l'une après l'autre : un cas d'abord, puis plusieurs cas, puis la règle — et plus tard l'exception. On procède ainsi en grammaire. — Il vaudrait infiniment mieux s'en tenir d'abord à l'expérience faite, se borner aux constatations actuelles, les préciser, faire voir, faire déterminer l'accroissement de hauteur du liquide dans le tube à 40°, à 60°, à 80°... 5, 10, 15 centimètres... faire déterminer l'accroissement de volume correspondant 8, 16, 24 centimètres cubes, n'étudier que la dilatation apparente et l'étudier numériquement. « L'eau se dilate *un peu*, *beaucoup*... ». En physique on n'aime guère les adverbes, on préfère les nombres comme étant plus précis.

Chimie. — Les réactions banales sont aussi scientifiques que les réactions rares.

La leçon du jour pour ces fillettes était : « revision du Cours de première année, oxygène ». — Le professeur fait porter son interrogation *d'abord* sur l'oxydation ménagée de l'alcool qui donne de l'aldéhyde! et les élèves savent!! — D'ailleurs aucune d'elles n'a vu d'aldéhyde et peut-être aucune d'elles n'en verra jamais. Est-ce un solide, un liquide, un gaz? Peu leur importe. Elles savent que c'est CH^3COH ; cela leur suffit et les voilà toutes prêtes à en disserter.

Mais nous arrêtons ces hautes fantaisies pour demander plus humblement des explications sur le charbon qui brûle; sur l'hydrogène qui brûle, sur la combustion du pétrole, de la bougie, du bois. Et ici les réponses sont moins fières : hésitantes d'abord, nulles ensuite. Et pourtant si jamais on ne voit d'aldéhyde dans cette bourgade, tous les jours on fait du feu, on s'éclaire tous les jours. Les phénomènes utilisés sans cesse dans nos cheminées et dans nos lampes ne sont-ils pas aussi intéressants que la réaction rare inscrite en petits caractères dans un livre de classe?

Mlle X... ne l'a pas cru. Professeur très savant, elle a voulu enseigner à ses élèves « le fin du fin » et a négligé les vulgaires réactions voisines du pot au feu. Et pourtant, elle a certainement en préparant son C. A. P., disserté naguère sur l'union qu'il faut maintenir étroite entre l'école et la vie; d'une plume convaincue, elle a condamné le savoir livresque, elle a glorifié l'enseignement prudent qui part des choses connues, qui s'appuie sur le concret; elle a d'avance sévèrement jugé sa pédagogie actuelle.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les cours préparatoires dans les écoles a classe unique. — Quiconque aime l'enfant, et rêve d'une école plus vivante et plus heureuse, ne peut se défendre d'une certaine mélancolie, à voir la maigre part d'action laissée aux petits dans l'école rurale à une seule classe.

Après l'existence libre, naturelle de la première enfance en famille, voici le milieu artificiel de l'École. Faisons-nous tout ce que nous pouvons pour accueillir le jeune enfant, dont l'esprit s'offre à l'émerveillelement de la découverte, et l'être entier aux joies franches de l'activité? Non; plusieurs semaines, parfois plusieurs mois, le petit restera oisif et contraint. Ainsi, dit-on, il s'habitue. Ne voit-on pas que s'habituer à l'École, de cette manière, c'est se résigner à l'engourdissement? que la vie scolaire est ternie et décolorée pour longtemps par l'ennui des premiers jours?

Avec sa personnalité avide d'être en voie de développement, le petit enfant a besoin d'action; il veut qu'on s'occupe de lui, qu'on le prenne au sérieux; or il se voit souvent relégué, comme oublié au fond de la classe; et l'attention, la sollicitude du maître est accaparée par les « grands ».

Quand le petit commence à travailler, c'est pour *lire*, rarement au tableau, presque toujours au livret et pour *copier* (lettre, mots, chiffres, nombres).

Il écrit « comme les grands » c'est l'unique attrait d'un travail nécessaire, mais factice, solitaire, et pénible pour des mains malhabiles. Comme il ne peut passer cinq heures à lire ou à copier, la plus grande partie de son temps s'écoule dans le désœuvrement : bavardage chez les uns, demi-sommeil pour d'autres, ennui pour tous.

Pénible pour l'enfant, l'abandon de la section enfantine est funeste à l'œuvre scolaire tout entière. Avec quelle ardeur intellectuelle, quelle fraîcheur d'imagination les enfants, qu'on a délaissés trop longtemps, aborderont-ils ensuite les exercices du Cours élémentaire?

On ne peut suffire à tout, nous objectera-t-on. Les élèves du cours moyen quitteront bientôt l'Ecole; ils réclament la sollicitude du

maître, le C. E. P. sanctionnera les résultats. Je réponds qu'il y a bien peu de candidats en mesure d'affronter l'examen, dans les Ecoles où le cours préparatoire est négligé; et que d'autre part, il n'y a que les grands qui, bien guidés, soient capables de travailler seuls utilement.

On nous oppose encore souvent que bien des petits ne savent pas un mot de français quand ils nous arrivent. Raison de plus pour commencer tout de suite à le leur apprendre. Le patois n'est pas un obstacle à l'enseignement direct de la langue française, mais il correspond à un vocabulaire très pauvre. Ni l'abstention ni l'attente ne sont moyens d'enrichir le vocabulaire enfantin.

Arrivant aux conseils pratiques, nous dirons aux jeunes maîtres, et même aussi à beaucoup d'autres :

1° Consacrez hardiment le quart de votre temps à des exercices spéciaux pour le cours préparatoire;

2° Que ces exercices éducatifs soient prévus et marqués au tableau d'emploi du temps.

En quoi consisteront-ils?

En première ligne, je place l'exercice *de langage*, excellente discipline pour l'étude orale et directe de la langue maternelle à l'aide de réalités concrètes. L'observation de choses, d'êtres vivants, de faits accessibles à l'enfant d'une part, et d'autre part des actions réelles sont les meilleurs éléments de cet exercice.

Chaque jour, l'enfant de cinq à sept ans doit bénéficier de cet entretien (méthodiquement dirigé, mais familier et joyeux) avec son maître.

Hors l'exercice de langage quotidien, nous inscrirons aux cases spéciales de notre emploi du temps, pour le C. P. :

a) des évolutions, exercices physiques, ou du travail manuel, comme à la classe enfantine (chaque jour);

b) le dessin, en rapport avec l'exercice fondamental;

c) le chant adapté aux petits;

d) la récitation expressive;

e) historiettes ou contes racontés ou reproduits;

f) lecture et copie (chaque jour);

g) calcul : *oral* d'abord, écrit ensuite (chaque jour).

Il resterait à montrer que, d'autre part, les petits peuvent être associés plus activement à la vie de l'ensemble de la classe, ou encore du cours élémentaire. S'ils sont éveillés, entraînés par une méthode active adaptée à leur âge, chacun d'eux saura prendre naturellement dans des leçons faites pour d'autres, ce qui peut le mieux lui convenir.

Et en admettant même qu'une demi-heure par classe ils n'aient rien à faire, ce ne sera plus le morne désœuvrement; ce pourra être repos gagné, ou rêverie prolongeant travail joyeux.

EVRARD, Inspecteur primaire.

(Extrait du Bulletin du Lot-et-Garonne.)

La fête annuelle des 14 et 21 mars 1920 a l'École primaire supérieure de Decazeville. — La fête annuelle donnée au profit des Pupilles de l'École publique par l'École primaire supérieure de Decazeville a eu lieu les dimanches 14 et 21 mars.

Le rôle éducatif de nos fêtes scolaires était particulièrement évident cette année où les grandes élèves de l'École s'étaient risquées à aborder l'Alkestis de G. Rivollet, inspirée de l'Alceste d'Euripide.

Cette pièce exigeait une préparation littéraire, des habitudes de diction, d'attitude, de goût, pour la décoration et les costumes, qui devaient fournir un appoint inappréciable à la culture générale de ces jeunes filles.

On a goûté le charme délicat avec lequel fut détaillée la chanson écossaise des « Blue bells », la gaîté désopilante de l'Opérette d'Offenbach — enlevée avec une verve endiablée; la profonde émotion qui se dégage des scènes où la « douce Alkestis » fait ses adieux à la lumière, à la vie, à ceux qu'elle aime jusqu'à mourir pour eux : son époux, ses enfants.

Bien des yeux étaient fort rouges après la scène touchante et artistique à la fois des funérailles de la Reine et même quand le puissant Héraclès — ayant arraché à la Mort la « Victime innocente » — l'eût ramenée parmi les siens. Le chœur des Philistines de Saint-Saëns et celui de Gounod « Salut, ô rivale d'Alcée » encadraient ce programme d'une musique exquise bien faite pour être interprétée par des jeunes filles.

Stages d'études pratiques des élèves-maitresses de 3e année des trois Ecoles normales d'Algérie :

Année scolaire 1918-1919. Extraits d'un rapport d'une Directrice d'École ménagère. — L'École ménagère agricole du Jardin d'Essai, provisoirement installée à l'École d'agriculture algérienne de Maison-Carrée pendant l'année scolaire 1918-1919, vient de terminer ses cours avec la promotion de troisième année de l'École normale d'Institutrices d'Oran.

Contrairement à ce qui avait été décidé lors de sa création, en juin 1918, « l'école, destinée à recevoir simultanément des jeunes filles désireuses d'acquérir une éducation ménagère agricole, et des personnes qui seront ultérieurement appelées à donner l'enseignement ménager agricole dans les écoles de filles de la Colonie », s'est bornée à recevoir, pendant cette première année scolaire, en stage d'études pratiques de trois mois, les élèves-maîtresses des trois Écoles normales de l'Algérie.

En stage d'études pratiques, car il s'agissait, sur la demande de M. le Recteur de l'Académie d'Alger, de donner aux futures institutrices, une habileté manuelle dans les choses du ménage et les petits travaux de ferme, habileté qu'elles ne peuvent acquérir dans leurs

Écoles normales avec l'organisation de l'enseignement qui y est donné.

Or, s'il est vraiment décidé qu'une part de travail pratique doit entrer désormais dans le programme de l'enseignement primaire, en particulier, il était de toute nécessité d'adapter d'abord à cette réforme importante les institutrices de la nouvelle école.

Et c'est dans cet esprit, que durant trois mois, successivement, les élèves-maîtresses de 3e année des Écoles normales de Miliana, Constantine et Oran ont suivi les cours de l'École ménagère agricole.

Nulle prétention à en faire des cordons bleus, des repasseuses, des horticultrices ou des fermières, mais une conception telle des programmes qu'elles aient un aperçu rapide des travaux du ménage et de la ferme, et que, soupçonnant enfin ce qu'est la vie active d'une femme, elles comprennent mieux le rôle de l'école dans sa préparation à la vie.

Rien n'a été fait ou enseigné aux élèves-maîtresses qui ne leur soit utile. Travaux pratiques de cuisine, coupe et couture, raccommodage, lavage et repassage du linge, entretien de la maison; travaux de jardinage, d'apiculture, soins aux animaux : volaille, lapins, porcs... tout cela représente un bagage de connaissances dont elles tireront un profit immédiat, puisqu'elles seront bientôt institutrices, c'est-à-dire livrées à elles-mêmes, obligées de se tirer d'affaire dans des conditions de vie parfois difficiles, loin de tout, dans des bleds perdus où il leur faudra passer les premières années de leur carrière.

Miliana et Oran donnèrent leurs élèves pendant cinquante jours : imagine-t-on quel fut ce tour de force, pour maîtresses et élèves d'aborder toutes les matières du programme en si peu de temps. Car si les écoles d'aviculture, par exemple, peuvent avoir, elles, un programme de soixante-dix jours, c'est qu'on y fait de l'aviculture pendant ces deux mois et demi, chaque jour, de cinq heures du matin à neuf heures du soir. Mais dans une école ménagère agricole avec de futures institutrices, nullement destinées à devenir des spécialistes, il ne saurait être question d'autre chose que de prendre les éléments essentiels de chaque matière du programme.

Sans entrer dans les détails il est en effet facile de concevoir, qu'en novembre et décembre, des travaux d'intérieur purent seuls être exécutés, et qu'à la belle saison au contraire les travaux de jardinage, d'apiculture, les conserves de fruits et de légumes prirent une place importante dans les programmes.

Les cours théoriques, c'est-à-dire l'exposé des bases rationnelles sur lesquelles s'appuient tous ces travaux, ne purent, eux aussi, recevoir tout le développement désirable.

Nos futures élèves sont maintenant gagnées à la cause de l'enseignement pratique, par cela même décidées à faire leur stage avec conviction. Et comme cette heureuse innovation vient, d'autre part, à une époque de relèvement du pays où chacun éprouve le besoin de réformes, réclame des méthodes nouvelles, je sais qu'elles sont heureuses d'être parmi les premières à en bénéficier.

La guerre leur a d'ailleurs fait connaître l'existence de ces écoles, malheureusement si rares en France, et dont sont fières de grandes nations comme l'Angleterre et les États-Unis, sans parler de l'Allemagne qui en avait doté ses moindres bourgades; de la Belgique qui se classe au premier rang par le nombre de ces établissements d'enseignement ménager agricole; de la Suisse que nous imitons aujourd'hui, car les soldats qui ont appris tant de choses dans la mêlée sanglante en ont parlé à leurs sœurs. Et elles en devinent aujourd'hui le besoin pour nous; elles se réjouissent de ce qu'elles pourront faire d'utile dans leurs classes, elles applaudissent à la réforme des programmes, parce qu'il y a pour elles de l'action, de l'initiative dans cet essai vers le mieux qu'on leur demande.

« L'enseignement du jardinage a donné lieu à une constatation extrêmement intéressante, s'appliquant à peu près également aux trois groupes.

« Nous étions évidemment sûrs d'avance d'une attention déférente, d'une attitude irréprochable. Mais nous pouvions prévoir que beaucoup de ces jeunes filles intellectuelles ne se courberaient vers la terre qu'avec septicisme ou ironie. La surprise agréable a été leur bonne volonté, leur entrain à faire, avec conviction, tous les travaux, même quand ils étaient pénibles.

« Presque toutes de force physique très limitée; quelques-unes à début maladroit, mais à adaptation rapide; toutes remarquables de bonne volonté. »

(M. Castet.)

« L'apiculture demandant plus d'adresse que de force convient particulièrement à l'activité féminine; les jeunes filles (la remarque s'impose de suite à mon observation) accueillent avec empressement ces leçons nouvelles, animées, vivantes. — L'instituteur chargé de cet enseignement, après avoir constaté la bonne volonté attentive et active, l'adresse intelligente et courageuse des élèves-maîtresses de l'École Normale de Miliana, renouvela cette constatation avec les élèves-maîtresses de l'École normale de Constantine et de celle d'Oran. »

(M. Peytral.)

Chacun s'est plu en effet à constater l'entrain, la volonté attentive, le désir de bien faire que montrèrent unanimement les élèves, durant cette première année scolaire.

Le cadre dans lequel ont évolué les jeunes filles, cette vie au grand air, libre, saine, conforme à la vie familiale ont contribué certainement pour une large part à la détente de leur esprit, à la réforme de leur opinion sur tous ces travaux qui les effrayaient tant, et sur la valeur desquels elles s'étaient toujours méprises.

Un cours ménager encadré entre plusieurs autres fera toujours mauvaise figure aux yeux des élèves, surtout préoccupées des matières

exigées au programme. Nul doute qu'elles le suivent sans aucun enthousiasme, encore moins avec conviction.

Ensuite, il sera toujours difficile d'organiser l'enseignement de telle façon que le temps consacré à ces leçons permette d'obtenir des résultats : l'habileté manuelle s'acquiert surtout par la répétition, et, d'autre part, l'enseignement ménager étant plus individuel que collectif, les élèves ne peuvent y assister toutes ensemble, d'où formation de groupes et multiplication des leçons.

Enfin, l'École normale, telle qu'elle existe, ne pourra jamais posséder d'une manière complète l'outillage nécessaire à cet enseignement, le terrain utile au jardinage, avec installation du rucher, clapier, poulailler.

Il est bien entendu que je parle d'applications pratiques, et laissant de côté l'orientation nouvelle à donner aux sciences physiques et naturelles, en vue de leur relation avec les choses de la vie courante, je n'entrevois qu'une bonne manière de faire de l'enseignement ménager à l'École normale : c'est de lui annexer une école ménagère.

Cette école sans être importante, pourrait comporter dortoir, réfectoire, cuisine, salle de travaux manuels, petites dépendances pour l'élevage, jardin potager.

Les élèves-maîtresses ayant terminé leurs cours de pédagogie à Pâques de leur troisième année, y viendraient jusqu'aux grandes vacances, s'y installant complètement, faisant leur cuisine, entretenant leur linge et la maison, soignant le jardin et les animaux....

D'octobre à Pâques, l'École pourrait être fréquentée par les fillettes des écoles de la ville, soit qu'elle conserve une allure nettement ménagère, ou qu'elle ait des tendances à l'École professionnelle.

A travers les périodiques étrangers.

Belgique, Luxembourg, Suisse romande.

L'Éducation nationale. 1er Mai 1920. *L'œuvre d'instruction populaire : un programme de restauration et de rénovation.* — D'un discours prononcé par M. Destrées, ministre des Sciences et des Arts, à la cérémonie d'installation du Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire, sont donnés à retenir les idées et passages suivants :

La nation se reconnaît le devoir d'assurer l'instruction à ses enfants dans les meilleures conditions possibles. Elle doit donc prendre à sa charge les *œuvres scolaires* (assistance aux enfants des écoles sous forme d'aliments, vêtements, chaussures, etc.) créées et entretenues jusqu'à ce jour par l'initiative privée....

Il faut *embellir l'école*, la parer, en faire un séjour lumineux et coquet, plaisant à l'œil, où l'enfant prenne des leçons d'ordre, de propreté, de dignité.

La *santé des enfants* doit préoccuper l'administration et les maîtres. L'examen périodique des yeux, des oreilles et des dents s'impose. L'inspection médicale existe à peine ; il faut l'organiser....

« En étudiant les questions relatives à l'hygiène scolaire, nous serons entraînés à reconnaître l'influence bienfaisante des *sports* et de la *gymnastique*, et nous y découvrirons non seulement l'occasion de maintenir, par l'éducation physique, des esprits clairs en des corps bien portants, mais encore de préparer dès l'enfance le citoyen à remplir les devoirs de défense nationale qui peuvent lui incomber un jour, et de réduire le temps de service militaire sans diminuer la valeur de l'armée.... »

Il est nécessaire d'exiger des instituteurs plus de capacité professionnelle. Les *études normales* doivent être réorganisées sur un plan plus complet. Mais demandant plus aux maîtres, le gouvernement devra aussi les rétribuer mieux....

L'enseignement primaire étant le seul que la majorité des enfants recevra, il ne doit pas préparer à l'athénée (ou lycée), mais *former*

directement à la vie. « Nous avons à reviser les programmes dans ce sens, à les alléger de tout ce qui n'est pas d'utilité générale. Nous avons à modifier surtout la méthode; moins l'école sera livresque meilleure elle sera, disais-je l'autre jour. Qu'elle s'adresse peu à la mémoire passive, qu'elle éveille surtout la réflexion et l'observation actives. Et puisque la plupart de ces enfants ne recevront pas d'autre iustruction, attachons-nous à en faire des gens honnêtes et avisés, plutôt que des savants. Qu'ils aient au sortir de l'école le sentiment profond de leurs devoirs envers eux-mêmes et envers la nation. C'est dans cette pensée que je vous ai priés de délibérer sur les possibilités d'éducation morale, civique et esthétique.... »

L'Etat doit aider de tout son pouvoir les *institutions complémentaires de l'école primaire* : bibliothèques, cours d'adultes, cercles d'étude, universités populaires, etc.

Cette tâche demandera beaucoup de temps et d'argent; mais, déclare le ministre, elle est à la base de l'œuvre de restauration nécessaire.

Journal des instituteurs luxembourgeois (bilingue), 15 novembre 1919. — *Principes d'une réforme scolaire.* — Ce compte rendu (en langue allemande) du 27e congrès tenu à Berlin du 10 au 12 juin 1919 par les délégués du *Lehrerverein*, association qui groupe plus de 130 000 instituteurs, nous met sous les yeux les idées directrices du plan de réforme qu'au lendemain de la guerre les maîtres d'école allemands proposent à un gouvernement qui se qualifie de démocratique. En voici le résumé, point par point.

1. La démocratie a pour base une éducation de tous les citoyens qui développe au plus haut degré leur capacité de rendement et leur responsabilité morale. C'est pourquoi l'école publique doit offrir à la jeunesse entière la possibilité de cultiver toutes ses aptitudes et toutes ses forces physiques et intellectuelles. Elle sera donc une institution d'éducation populaire établie sur un plan unique, se gouvernant elle-même, et dont les subdivisions et degrés seront étroitement liés entre eux.

2. Fixation de la scolarité de 6 à 18 ans : huit années au minimum dans une école de plein exercice, le reste soit dans une école de ce genre, soit dans une école de perfectionnement à caractère professionnel. — Jardins publics d'enfants pour les petits au-dessus de trois ans, avec fréquentation facultative pour le plus grand nombre, mais obligatoire pour ceux qui ne reçoivent aucune éducation régulière à la maison.

Maintien des écoles libres dans la mesure où il apparaîtra comme nécessaire pour assurer la mise en pratique de la loi d'obligation. Surveillance et inspection par les fonctionnaires de l'État. Aucun subsides publics.

3. Gratuité de l'enseignement public conformément au principe de

l'école unitaire; gratuité des fournitures scolaires; secours d'entretien aux élèves nécessiteux.

Établissements spéciaux pour les infirmes de toutes catégories.

Multiplication des écoles des divers genres et degrés sur tous les points du territoire, selon les besoins constatés.

4. Les écoles publiques doivent être communes aux enfants de toutes les confessions. L'enseignement religieux ne sera plus considéré comme une matière du programme. Les associations religieuses seront autorisées à la faire donner dans les locaux scolaires aux heures où ils seront disponibles. Aucun enfant ne pourra être tenu de le recevoir.

5. Inspection médicale régulière et soigneuse de la jeunesse scolaire. Développement des institutions actuelles ayant pour objet le bien-être matériel et l'éducation physique des enfants : crèches, garderies, jardins d'enfants, écoles du foyer, ateliers scolaires, foyers des apprentis, colonies de vacances, écoles de la forêt, excursions, séjours à la campagne, etc.

6. Formation du personnel enseignant selon l'esprit et les principes de l'école unitaire, et conformément aux nécessités respectives des diverses branches et des divers degrés de l'enseignement.

Culture générale donnée dans les établissements d'instruction qui mènent aux études universitaires, et dans les classes communes : — en aucun cas dans des établissements spéciaux.

Culture professionnelle (théorique) dispensée par des Facultés de pédagogie établies dans les Universités; — formation pratique assurée par ces mêmes Facultés au moyen d'instituts et exercices spéciaux.

7. Création d'un Conseil permanent formé d'enseignants et de non-enseignants pour l'étude et l'examen de toutes questions relatives à l'école publique, ainsi que de tous projets, propositions et initiatives visant tout progrès ou réforme de l'éducation et de l'instruction.

8. Nomination des maîtres par l'État; mutations effectuées avec la collaboration du corps administratif autonome et en tenant compte du vœu des intéressés.

Échelle des traitements coordonnée suivant le principe unitaire pour tous les maîtres de tous les degrés. Incorporation au point de vue financier du personnel enseignant dans le cadre général des fonctionnaires de l'État, et rémunération en rapport avec la valeur de sa culture préparatoire et la dignité de son travail professionnel.

9. Dissociation des fonctions d'enseignement et des services cultuels. Liberté de conscience absolue assurée aux maîtres. Nomination indépendante de toute considération ou influence de parti.

10. Administration de l'instruction publique :

L'école est une institution d'État; les maîtres et maîtresses sont des fonctionnaires de l'État.

Une autorité supérieure unique (pouvoir d'État), à laquelle est adjointe un Conseil supérieur formé pour partie de membres de

l'enseignement et pour partie de représentants des diverses professions, est chargée de maintenir l'unité de plan et de vues nécessaires dans tous les établissements d'éducation et d'instruction.

L'administration scolaire sera établie unitairement, d'après les principes du gouvernement autonome, pour toutes les catégories d'écoles. Elle sera assurée à tous les degrés par des corps administratifs composés de maîtres choisis dans toutes les catégories d'écoles intéressées et de représentants de toutes les classes du peuple, conjointement avec les autorités d'Etat. Des conseillers techniques leur seront associés.

L'inspection des écoles appartient exclusivement à l'État. Elle sera confiée à des gens du métier, appelés à leurs fonctions par l'État avec collaboration du corps enseignant lui-même. Les nominations d'inspecteurs s'appuieront uniquement sur la valeur dont les postulants auront fait preuve dans leurs fonctions d'enseignement.

Luxemburger Schulfreund (bilingue), janvier 1920. — *Pour les écoles dévastées en France.* — « Le corps enseignant et l'administration de la ville d'*Esch-sur-Alzette* ont eu la généreuse pensée d'adopter d'un commun accord comme filleule l'école de *Villerupt*. L'administration urbaine fournit le matériel scolaire, le corps enseignant se charge du reste. Pour se procurer les ressources nécessaires, celui-ci organisera des fêtes scolaires. L'administration communale de *Pétange* met à notre disposition des bancs, des tableaux noirs et un poêle. — Reçu de la même administration, 625 fr. 80, résultat d'une quête organisée dans les écoles de la commune. »

Suit une liste de dons particuliers et de sommes provenant de cotisations scolaires.

Ce courant de générosité qui nous touche profondément, mais ne nous étonne pas de la part de nos amis Luxembourgeois (Qui louera comme il conviendrait les services de toute nature que ce petit peuple si franc, si chaud et si courageux dans ses sympathies, a rendus pendant et depuis la guerre à nos compatriotes de la frontière lorraine ?), est canalisé par le comité de la société *L'Art à l'École*, à qui la *Revue pédagogique* exprime ici ses plus vifs remerciements.

L'Éducateur, 28 février 1920. *Une enquête pédagogique.* — Un professeur du Collège de Genève, établissement dont la fondation remonte à Calvin, a eu l'idée d'adresser à plusieurs centaines d'anciens élèves un questionnaire portant sur leurs souvenirs des années d'études et sur les améliorations qu'ils souhaiteraient qu'on apportât dans les programmes, les considérations et les méthodes de l'enseignement, les travaux scolaires, etc. Le *Bulletin de la Société pédagogique genevoise* a publié les réponses qui, nous dit-on, forment un ensemble du plus haut intérêt.

La plus frappante constatation que permettent de faire les résultats de cette enquête, c'est que *l'opinion* que l'on cherche à dégager n'existe pas : il n'y a que *des opinions*. Et combien divergentes! combien même contradictoires! Par exemple, sur le souvenir qu'ils ont gardé de leurs années de collège, voici ce que répondent :

« *Un homme de lettres :* Le plus effroyable; la haine des êtres pédants, injustes et hypocrites qui n'ont pas su m'instruire.

Un autre homme de lettres : J'y ai appris beaucoup de petites choses et j'y ai perdu beaucoup de temps.

Un médecin : Mauvais; la plupart de nos maîtres étaient des pédagogues déplorables. Je regrette le temps perdu au Collège de Genève. Si j'avais à recommencer mes études, je m'adresserais ailleurs.

Une étudiante : Longues heures d'ennui. Indignation contre certains professeurs, leçons charmantes avec d'autres.

Un architecte : Déplorable sous le rapport de la méthode d'enseignement.

Un étudiant : Trop long, beaucoup de temps perdu.

Un ingénieur : Un souvenir reconnaissant et qui serait meilleur si les programmes avaient été moins chargés.

Un étudiant en théologie : Excellent, étant optimiste de nature.

Un dentiste : Excellent; les mânes de Calvin m'ont conservé dans le droit chemin.

Un notaire : C'est le meilleur de ma jeuneese! »

Même variété et même discordance — ou à peu près — au sujet du programme, des méthodes d'enseignement, de l'appréciation du travail.

Toutefois l'accord tend à s'établir sur certaines réformes raisonnables, psychologiquement fondées, qui ont déjà fait leurs preuves. C'est ainsi que :

« Un enseignement plus expérimental, rendant l'élève plus actif, est approuvé par 88 p. 100 des participants à l'enquête;

Les visites des musées, d'usines, les voyages d'études, le sont par 94 p. 100;

La méthode directe de l'enseignement des langues vivantes, quelque peu mitigée pour plusieurs, obtient 81 p. 100 des voix;

De bons manuels sont préférés aux cours dictés par 78 p. 100;

Le savoir encyclopédique et l'abus des examens sont condamnés par 77 p. 100. »

En ce qui regarde l'étude du latin, 26 p. 100 des personnes consultées se prononcent pour le maintien du début à douze ans; 60 p. 100 voudraient que cette étude commençât plus tard; 14 p. 100 se désintéressent de la question. Pas une voix ne demande qu'on en revienne au système (encore pratiqué à Lausanne) du début à dix ans.

Enfin il est un point sur quoi tous les consultés pensent de même : c'est sur le rôle capital que joue *la personnalité du maître*, sa double valeur pédagogique et morale. « Les questions de programme etde

procédés disciplinaires, porte une réponse, sont d'ordre secondaire. Les règlements sont impuissants à faire de bons maîtres et un professeur au caractère élevé n'a pas besoin de règlement. *Il porte tout en soi.* C'est perdre son temps ou noyer le vrai débat que de discuter sur la tenue des carnets et autres objets de même farine.... »

Beaucoup de bons esprits, observe le rédacteur de l'article, estiment pareillement « que la question tant discutée de la réforme scolaire tient tout entière dans celle de la préparation professionnelle et du recrutement du personnel enseignant ».

13 mars. *Une nomination.* — Au sujet de la nomination de M. Pierre Bovet aux fonctions de professeur de science de l'éducation et de pédagogie expérimentale à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève (où existaient déjà une chaire de pédagogie occupée par M. Malche, directeur de l'enseignement primaire, et une chaire de psychologie dont le titulaire est M. Claparède), un professeur genevois écrit ceci :

« A Genève, *où il n'y a pas d'école normale*, les futurs instituteurs suivent de quinze à dix-neuf ans les cours d'une section spéciale du Collège. De bons esprits estiment que la section pédagogique n'est pas indispensable et qu'au lieu de parquer les instituteurs de demain, il serait préférable de les laisser *se mêler aux autres collégiens*. Dans ces conditions, *la formation professionnelle se ferait après la maturité* : le stage pratique dans les écoles serait complété par un ensemble de *cours universitaires* de pédagogie et de psychologie ».

27 mars. — *Un projet de réforme de l'enseignement secondaire.* — Très intéressant article sur une question que la presse quotidienne suisse a tirée des discussions entre professionnels pour la porter devant l'opinion publique. Nous devons nous contenter de le signaler à l'attention de nos lecteurs.

Dans le même numéro, sous le titre d'*Une petite réforme avant la grande*, une piquante diatribe contre le fléau des devoirs à la maison.

H. Mossier.

Bibliographie.

La Prussification du Grand-duché de Luxembourg. Simonis. 1 vol. in-16, Van Œst (Bruxelles et Paris), 1919, 2 fr.

Comment l'occupation du Grand-duché de Luxembourg par l'Allemagne, le 2 août 1914, a été l'aboutissement fatal de toute une politique voulue par l'Allemagne et subie « sans dignité » par le gouvernement et la cour luxembourgeois ? Comment s'est faite peu à peu la prussification du Luxembourg, et quels sont les facteurs qui y ont contribué ? Tel est l'objet du petit volume de M. Simonis.

Ces facteurs ont été, dit-il, au nombre de trois : le traité d'accession du Luxembourg au Zollverein, en 1842, qui a fait du Luxembourg une sorte de pays annexé à l'Allemagne ; les traités qui ont donné à l'Allemagne l'exploitation des chemins de fer luxembourgeois ; enfin, l'avènement au trône de la branche allemande de Nassau-Weilburg, dont le chef, entièrement soumis aux ordres de Berlin, exerçait son pouvoir en maître absolu et tenait ses ministres à l'écart de ses tractations.

La conclusion du volume est que, dans sa formation actuelle, le Grand-duché de Luxembourg a vécu. L'auteur souhaite que ce pays qu'on a nommé « l'Alsace-Lorraine de la Belgique » revienne à ce dernier État.

Petit volume très documenté sur une question de second ordre sans doute, mais qui mériterait d'être connue et qui ne l'est pas, sur laquelle il est assez difficile de se procurer les renseignements utiles. Il présente l'intérêt particulier d'avoir été écrit par un luxembourgeois, ancien avocat au conseil d'État du grand-duché, et, par conséquent, de donner l'opinion d'une fraction notable de la population de ce pays.

J'en propose l'adoption pour les bibliothèques pédagogiques et les Écoles normales.

Dantzig et la Pologne. Simon Askenazy, professeur à l'Université de Léopol (Pologne). In-16, Félix Alcan, 1919, 5 fr.

Le professeur polonais présente lui-même au lecteur français la traduction de son plaidoyer nationaliste pour Dantzig parce que cette ville était, dit-il, « des *temps immémoriaux* comme un trait d'union naturel entre la France et la Pologne » et que « la restitution de Dantzig à la Pologne touchant de près les intérêts économiques et politiques les plus vitaux de la France d'aujourd'hui et

de demain, est, de plus, intimement liée aux vivantes traditions franco-polonaises. »

C'est l'histoire de Dantzig sous le glaive teuton, Dantzig sous le sceptre polonais, Dantzig au déclin de la République polonaise. Dantzig sous l'occupation prussienne, Dantzig ville libre et enfin Dantzig dans les griffes prusso-allemandes, que nous donne M. Askenazy.

A part les duretés qui trahissent la traduction, la lecture du volume du patriote polonais est intéressante et instructive. On peut parfois ne pas partager ses appréciations historiques, mais le lecteur apprendra bien des choses sur un problème qui a fortement occupé et préoccupé la conférence de la Paix de 1919.

Je le propose pour les bibliothèques pédagogiques et pour les bibliothèques d'Écoles normales.

Les richesses d'art de la France : Architecture. Choix de documents et notices publiés sous la direction de Paul Vitry. 1 vol. in-12, Lonquet, 6 fr.

Ce petit livre écrit en français et en anglais est un guide excellent pour des instituteurs ou des élèves qui veulent s'initier à l'histoire de l'art. Chacun des monuments est l'objet d'une notice claire, précise, agréable à lire en regard de laquelle est placée une excellente photographie. Il suffit de regarder avec quelque attention la série de ces photographies pour comprendre les caractères essentiels et l'évolution de l'architecture en France du XIe au XVe siècle. On ne saurait trop le recommander pour toutes les bibliothèques de l'enseignement primaire.

L'éducation de la mémoire. Ch. Julliot. 1 vol. in-16, E. Flammarion, 1919, 4 fr. 75.

Après quelques notions générales sur le fonctionnement de la mémoire et ses opérations, l'auteur expose l'évolution historique du concept d'éducation, il fait une étude critique des différents systèmes d'éducation de la mémoire; méthode directe ou procédés artificiels (mnémonomie) enfin il tente un essai de conciliation entre le système de l'éducation directe et la méthode mnémonique, puis passe à des applications pratiques.

Le livre est instructif et même amusant : il résume sur les différentes méthodes d'éducation de la mémoire des systèmes peu connus et apporte des documents qui peuvent intéresser nos lecteurs, qui même pourront être utilisés par eux. Nous en proposons l'adoption pour les Écoles normales, primaires supérieures et bibliothèques pédagogiques.

Un grand Ministre de la Marine : Colbert. Ch. de la Roncière. In-16, Plon-Nourrit, 3e édition, 1919, 5 fr.

L'ouvrage de M. de la Roncière sur Colbert est un fragment

emprunté au tome V de l'*Histoire de la Marine française* qui a paru, presque au même moment, à la librairie Plon. Le tricentenaire de Colbert, né en 1619, avait lieu il y a quelque mois : M. de la Roncière a voulu, en publiant à part son chapitre sur le grand ministre auquel notre marine doit tant, rendre hommage à son œuvre vraiment nationale.

Il ne s'agit ici, du reste, que des soins donnés par Colbert à la marine. Ce qu'il a fait pour les finances, l'industrie, les travaux publics, le commerce, la législation, etc., n'a point de place dans l'ouvrage de M. de la Roncière. Qu'était la marine française quand Colbert supplanta Fouquet — comment le ministre fit son apprentissage — comment il organisa la hiérarchie navale, et créa l'inscription maritime pour se procurer des matelots — comment fut réformée par lui la science nautique : voilà les principales parties que comprend son livre. C'est seulement vers la fin qu'il montre toute cette œuvre tendant non seulement à constituer une marine forte, mais à créer un organisme qui permette à la royauté française d'étendre au loin son pouvoir par la formation d'une plus grande France.

C'est là l'originalité de l'ouvrage de M. de la Roncière parmi ceux qui ont été écrits sur Colbert. Un peu spécial par endroits, sans l'être jamais trop, il comble une lacune, et, à cause de cela, mérite de figurer dans toutes les bibliothèques de l'enseignement primaire, à l'exception seulement des bibliothèques des écoles maternelles.

La fin des Mandchous. J. Rodes. 1 vol. in-16, Alcan, 1919, 3 fr. 50 (plus majoration).

Parmi les problèmes les plus redoutables qui se posent pour l'avenir est assurément le problème chinois. On a déjà dit que la prochaine guerre sera une guerre entre le Japon et les Etats-Unis à propos de la Chine. La Chine est, en effet, le pays le plus peuplé du globe, le plus riche en matières premières, en même temps que le plus formidable débouché. Mais c'est aussi un pays très complexe, très varié de produits comme de populations où fermentent toutes sortes de préférences et d'aspirations qui y ont engendré le désordre, la piraterie, la guerre civile et l'anarchie, un état vraiment révolutionnaire. M. Jean Rodes est assurément un des hommes qui connaissent le mieux la Chine et le peuple chinois, et qui sont le plus qualifiés pour nous donner des précisions utiles sur toutes ces questions.

« La fin des Mandchous » est le 4e volume consacré par lui à l'histoire des dix dernières années de la politique chinoise. Dans les précédents il avait étudié la Chine nouvelle qui s'était formée au lendemain de la guerre sino-japonaise, si désastreuse pour la Chine ; le mouvement en faveur de l'établissement d'une monarchie constitutionnelle en Chine, et la situation qui y était résultée. Dans le présent volume, qui est l'avant-dernier de ceux qu'il compte écrire, il raconte le renversement de cette dynastie mandchoue qui, depuis un peu plus de deux siècles et demi, régnait sur la Chine.

C'est au centre et au sud dans le Hou-nan et le Sé-tchouen que la rébellion commença, vers la fin de l'été de 1911 : le sud et le centre, habités par des Chinois purs, étaient depuis longtemps impatients de la domination de la Chine septentrionale et de cette race étrangère. Nankin, la capitale du sud, se posait depuis longtemps en rivale de Pékin, la capitale du nord. Des famines et des inondations, l'élévation des taxes et impôts, certaines réformes, telles que celle de l'opium, enfin la mainmise de l'État sur les deux grandes voies ferrées en construction de Hankéou-Canton et Hankéou-Sétchouen furent les causes déterminantes du mouvement qui, plus heureux que trois ou quatre mouvements antérieurs, réussit pleinement cette fois. En quelques semaines, tout le centre et le sud étaient entièrement révoltés et soustraits à la domination du nord. Le 30 décembre, le fameux révolutionnaire chinois San Yat Sen était proclamé Président provisoire de la République par les délégués des provinces détachées de Péking.

L'empereur Pou-Yi était tout jeune (six ans) et l'autorité véritable était exercée par un régent, falot et impuissant. Jugeant la situation désespérée, celui-ci fit appel au concours de Yuan-Chi-Kaï qu'il avait trois années auparavant cruellement disgrâcié et qui lui avait voué une haine mortelle. Le Régent crut le désarmer en le comblant d'honneurs et de pouvoir. Il le fit successivement roi des deux Hou, Haut Commissaire du Yang-tsé avec pleins pouvoirs, président du Conseil des ministres, et quasi-dictateur tout puissant. Mais celui-ci, après avoir pris très nettement l'attitude de défenseur du trône, ne tardait pas à s'entendre avec les révolutionnaires, et le 13 février la dynastie impériale des Tsing abdiquait. Yuan-Chi-Kaï devenait président de la République.

Telle est la matière du 4e volume de M. Jean Rodes qui annonce déjà, pour le compléter, un 5e volume sur la *République céleste*.

Je ne sais quel jugement la Commission a écrit sur les trois premiers volumes de cette série qui n'ont pu manquer de lui être soumis. J'estime que le présent volume doit trouver place dans nos bibliothèques pédagogiques et des Écoles normales.

Les lois françaises de 1815 à nos jours, 2e édition. L. Cahen et A. Mathiez. 1 vol. in-8, Félix Alcan, 1919, 5 fr.

Lois politiques et constitutionnelles, sur l'organisation départementale et municipale, lois sur la liberté individuelle et de la presse, lois militaires, scolaires, religieuses et sociales, déclarations aux Chambres et adresses des députés, discours et proclamations, messages et manifestes, décrets, arrêtés ou circulaires, documents politiques de toute espèce; traités, conventions, — c'est avec le gouvernement de la Restauration et la Monarchie de juillet, la République de 1848, le Second Empire et la Troisième République, le résumé de toute l'histoire du XIXe siècle français. Le succès du livre a justifié l'entreprise de ses

auteurs, et cette seconde édition confirme la décision que nous avions prise à l'égard de l'ouvrage, en l'adoptant pour nos bibliothèques.

A travers la forêt brésilienne. Wagner. In-8, 1919.

Récit de voyages, écrit par un voyageur authentique qui a passé de longues années dans les régions les moins explorées de l'Amérique tropicale, cet ouvrage est un agréable livre de lecture qui intéressera et instruira les maîtres et les élèves de nos écoles primaires. Un peu alourdi au début par des réminiscences et des rappels trop fréquents et trop complaisants d'un ouvrage précédent « l'Allemagne et l'Amérique latine » le récit se fait par la suite plus aisé, plus accessible aussi aux lecteurs de tous les âges. Les scènes de chasse, les descriptions de la forêt seront lues avec fruit même dans nos écoles élémentaires. Je propose l'adoption de ce livre dans toutes les bibliothèques.

L'Afrique à travers les âges. Alfred Moulin. In-8, Ollendorf, 10 fr.

Nombreuses sont les personnes qui s'intéressant aux choses de l'Afrique, se trouvent arrêtées, à chaque pas, même dans les ouvrages les plus clairs, fautes de notions historiques difficiles à trouver. L'histoire générale de l'Afrique, en effet, n'a pas encore été tentée. Cependant le sujet a son importance.

D'une part, les différentes races africaines se sont implantées différemment ; le mouvement d'immigration y est fort complexe, il se continue de nos jours et tient à l'histoire universelle. D'autre part, il est impossible de bien comprendre l'historique d'un des peuples africains, petit ou grand, ancien ou moderne, sans se rendre compte de l'évolution parallèle des États voisins.

Résumé des connaissances disséminées un peu partout, que nous possédons actuellement sur l'Afrique, travail de compilation et de coordination, représentant une énorme documentation, l'ouvrage de M. Alfred Moulin vient combler une lacune. Il sera utile à une foule de lecteurs.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXVII. N° 9 Septembre.

REVUE
Pédagogique

L'Éducation utilitaire.

Il semble que toute éducation, quelle qu'en soit la forme, quels que soient les principes d'où on la tire, doive remplir une double condition : être utilisable pour celui à qui on la donne, être telle qu'il prenne aisément conscience de cette utilité. Il n'y a guère de contestation possible sur ces deux points. Si l'élève ne peut pas, au besoin et commodément, et comme il se servirait d'un outil, se servir de l'éducation qu'on lui a donnée, soit parce qu'à cette éducation ont fait défaut des éléments indispensables, soit parce qu'elle a comporté des éléments superflus, on a évidemment eu tort de la lui donner. S'il n'aperçoit pas de lui-même qu'il puisse s'en servir, soit immédiatement, soit dans un avenir proche, il ne s'y intéresse pas, et on est obligé, pour l'y soumettre, d'user de la contrainte qui est au point de vue pédagogique d'un mauvais rendement. Cette double condition se rencontre de la façon la plus nette dans les formes les plus spécialisées de l'enseignement, c'est-à-dire aussi bien dans certaines branches (dans la plupart) de l'enseignement supérieur que dans l'enseignement professionnel. L'élève qui apprend

le persan, reçoit un enseignement utile (et limité à cette utilité : on ne lui enseigne que le persan, qu'il désire savoir), et a une conscience très nette de cette utilité, puisqu'il a l'intention de faire usage de ses connaissances aussitôt que les circonstances le lui permettront; et il en est de même du garçon qui apprend à ressemeler des chaussures, à faire des sabots ou à raboter une planche. Même dans les formes de l'éducation où cet utilitarisme est le moins apparent, dans l'enseignement secondaire par exemple, il n'en existe pas moins. Humanités, culture générale, culture désintéressée, ces mots n'impliquent nullement une négation, mais une extension de l'utilité. A l'éducation qui met entre les mains de l'élève un instrument unique dont il pourra se servir en un seul cas, on oppose une éducation qui lui en donne plusieurs parmi lesquels il pourra choisir, selon ses besoins, tantôt l'un, tantôt l'autre. Et c'est bien ce qu'on appelle culture générale, formation de l'esprit, éducation intellectuelle.

En face de ces formes d'éducation dont l'utilitarisme, simple ou multiple, apparent ou dissimulé, n'est pas contestable, l'enseignement primaire occupe une situation à part infiniment moins nette. Il n'est pas un enseignement utilitaire à la façon des enseignements spécialisés, parce qu'il n'est pas et qu'il ne peut être spécialisé. Même si on donnait aux écoles primaires un caractère plus spécialement agricole ici, industriel là, commercial ailleurs, il reste que tous les enfants devraient acquérir au moins un certain nombre de connaissances (lecture, écriture, calcul) que l'on pourrait qualifier de matérielles, et qui sont des instruments indispensables à tous, les conditions mêmes, dans une société civilisée, des relations entre les individus, et le moyen le plus rapide et le plus commode

de transmettre à une génération sinon les acquisitions des générations précédentes, au moins la clef de ces acquisitions. Pas davantage l'éducation primaire ne peut être utilitaire à la façon dont l'est la culture du lycée. D'abord parce qu'au lycée, l'éducation est restée (tout au moins très longtemps) préparatoire à l'éducation spécialisée que les élèves ont ensuite demandée aux grandes écoles ou à l'enseignement supérieur. Ensuite parce que, en principe du moins (ce n'est pas ici le lieu de discuter si les choses en fait se passent ainsi), cette utilité multiple de l'éducation secondaire est surtout conçue sous la forme d'une formation des esprits par des disciplines variées, mais agissant dans le même sens, et que cette formation est impossible pour des esprits trop jeunes, et rebelles pour cette raison à la valeur éducative (c'est-à-dire utilitaire) de ces disciplines. Et enfin parce que le temps qui s'écoule entre l'âge où l'enfant reçoit l'éducation et celui où l'homme en pourrait faire usage, est trop long pour qu'on puisse savoir au juste de quoi il aura besoin.

Ces motifs ont-ils déterminé l'action des législateurs de 1887? Peut-être. Encore faudrait-il y joindre le souci de la culture générale qui a toujours été si grand chez nous, le dédain de l'utilitarisme[1], et la conception, nouvelle dans l'éducation des enfants, de la future dignité de citoyens libres et conscients d'un pays libre. Quoi qu'il en soit, sans supprimer cette utilité indispensable de l'éducation, qu'on ne peut raisonnablement contester, on l'a repoussée dans l'avenir le plus éloigné, et mettant côte à côte dans un

1. Que l'on y oppose si faussement, parce qu'on néglige le réel, à l'idéal. « Nous avons une tendance, dans l'enseignement, dit un pédagogue anglais, à créer inutilement un fossé entre l'idéal et l'utile, en portant artificiellement trop haut l'idéal, et en abaissant la pratique, négligeant cette région vitale de l'utilité sociale qui, entre les deux, d'une façon naturelle, comble le fossé. » (Kenneth Richmond, *Education for liberty*, Londres, 1918.)

programme toutes les connaissances qui paraissaient en ce temps devoir être indispensables à un citoyen, on les a confiées à l'enfant pour qu'il les conserve soigneusement (comme on garde des économies en cas de besoin) afin, puisqu'il était certain qu'il ne pouvait les utiliser immédiatement, de pouvoir s'en servir plus tard quand il serait devenu un homme. Une formule, qui est restée le dogme de l'enseignement primaire, résumait ainsi cette conception. « L'objet de l'instruction primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles elles touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

*
* *

Cette formule dont tout utilitarisme semble exclu, et qui a fait fournir à l'enseignement primaire en France une carrière de trente-trois années, ne va pas sans présenter quelques inconvénients dont de différents côtés on s'est parfois aperçu, et qu'il n'est sans doute pas inutile de signaler, afin d'essayer de rendre à l'éducation des enfants ce caractère utilitaire sans lequel il n'est pas de véritable éducation.

Le premier de ces inconvénients réside dans l'existence côte à côte d'une formule vague et d'un programme précis, le dernier paraissant déterminé par la première. Il faut apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Sans doute. Mais qui décidera ce qu'il n'est pas permis d'ignorer? Et comment le décidera-t-on? Si on se réfère uniquement à des motifs traditionnels, on peut en établir le programme, mais alors ce programme ne risquera-t-il pas de contenir des éléments inutiles, d'en négliger de nécessaires, et les hommes ne seront-ils pas fondés à reprocher aux éducateurs de leur enfance de les avoir munis de connaissances

inutiles, et de ne pas leur en avoir donné d'indispensables? Et si on se réfère non plus à des motifs traditionnels, mais aux réels besoins intellectuels créés par l'état social, et si ce sont des besoins intellectuels qui déterminent « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », alors n'y a-t-il pas contradiction à établir des programmes *ne varietur*, alors que ces besoins intellectuels changent avec l'état social, c'est-à-dire de plus en plus rapidement? Sera-t-il encore *permis* à un homme de 1920 d'ignorer les langues étrangères, de n'avoir reçu, même d'une façon élémentaire, aucune éducation commerciale, aucune éducation économique? D'être ainsi mal adapté à la vie moderne qui est faite d'un progrès scientifique à vitesse accélérée, d'une activité commerciale intense, de relations sans cesse plus étroites entre les individus et entre les nations, et d'une évolution sociale si rapide que ce n'est plus du tout le plus lointain passé (dont la connaissance historique devient alors de moins en moins nécessaire) qui détermine les mouvements présents, mais le passé le plus immédiat? Si les élèves doivent apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, alors, sauf les éléments qui seront toujours nécessaires, les programmes doivent changer. Or on sait qu'ils sont restés les mêmes depuis 1887.

Un second inconvénient de la formule de Gréard, est que, en mettant ainsi entre les mains des enfants des connaissances dont ils ne pourraient faire usage que beaucoup plus tard, non seulement on fondait peut-être trop d'espoir sur la conservation de ces connaissances (et cet espoir a été bien déçu), mais encore on ne tenait nul compte de leur rapport aux besoins intellectuels des enfants, à leurs intérêts, à la forme particulière de leur esprit. En 1887, la psychologie de l'enfant n'existait pas, et commençait à

peine à se constituer dans d'autres pays que le nôtre. On pouvait croire alors que les enfants ont l'esprit fait comme celui des adultes, mais en plus petit, comme un chêne à peine sorti du sol ressemble à un vieux chêne; qu'il est possible de leur enseigner, en plus petit, tout ce que, en plus grand, on enseignerait aux adultes si on les avait sous la main; que, les enfants étant des hommes élémentaires, il était naturel qu'ils apprissent les éléments des connaissances humaines. On aurait dû pourtant être mis en garde, à cause de sa simplicité même, contre une inférence aussi simple et se souvenir, de ce que, cent vingt-cinq ans auparavant, Rousseau avait par avance répondu à Gréard : « Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant d'être homme. » Devons-nous encore aujourd'hui, par simple respect, négliger l'avertissement de Rousseau et nous en tenir fidèlement à la formule de 1887, nous à qui la pédologie a appris que l'enfant est un enfant « avant d'être homme », et qu'il y a entre l'esprit de l'un et l'esprit de l'autre, des différences si profondes, que ni les matières à enseigner, ni la manière de les enseigner ne peuvent convenir à l'un et à l'autre. Nous qui savons maintenant pourquoi les enfants ne prennent pas aux leçons qu'on leur fait, aux travaux qu'on leur demande, tout l'intérêt qui serait souhaitable, et pourquoi les instituteurs et les institutrices sont obligés de soutenir cet intérêt, ou d'en créer un factice, grâce à leur zèle ou à leur talent personnel ou par le moyen de tant d'artifices, de récompenses, de punitions et d'une discipline si exacte et si régulière. Nous qui savons que les enfants ne peuvent pas avoir conscience de l'utilité d'un enseignement qui au premier abord paraît tellement inutilisable pour eux.

Un troisième inconvénient enfin des programmes fondés sur la formule de Gréard, et une des raisons peut-être les plus fortes pour lesquelles les enfants ne peuvent sentir l'utilité d'un enseignement qu'on semble s'être efforcé de ne pas rendre utilitaire, c'est le morcellement de ces programmes. Ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, cela se compose d'un certain nombre de connaissances isolées, parmi lesquelles il en est dont on n'aura peut-être jamais l'occasion de se servir, comme on garde chez soi une clé anglaise même quand on n'a plus de bicyclette ou un sécateur parce qu'on a eu un jour l'envie d'apprendre à tailler des arbres. Ces connaissances, on ne s'est pas préoccupé, on ne se préoccupe pas de les rattacher les unes aux autres, de les éclairer, de les justifier les unes par les autres, de les utiliser les unes pour les autres. Par suite d'abord, chaque enseignement, ainsi isolé des autres, a tendu à se développer à leurs dépens et, à cause de règles strictes, ne pouvant se développer en largeur, il s'est développé en profondeur. Il était à prévoir que cela arriverait, et cela arrivera sans cesse, et il faut et il faudra sans cesse avertir les maîtres de ce danger, et sans cesse vainement, aucune injonction ne pouvant prévaloir sur une tendance naturelle. Les divers enseignements recommenceront sans cesse à se développer, parce qu'ils ne peuvent être limités que par les services qu'ils pourraient se rendre, par l'utilité qu'ils pourraient avoir l'un pour l'autre. C'est pourquoi la grammaire comporte de plus en plus de subtilités, l'histoire va (pour des enfants) jusqu'à toutes les guerres de religion, à toutes les guerres dynastiques, à tous les détails de l'organisation administrative, la morale est une philosophie, les leçons de choses une éducation encyclopédique. En outre chaque discipline est apprise

pour soi, sans se réfléchir sur les autres. Par la grammaire on fait, ou on essaie de faire des grammairiens, par le calcul des mathématiciens, par la morale des philosophes. On perd tout le bénéfice qu'on tirerait de cette éducation, si l'enseignement de chaque matière était subordonné à l'utilité que les disciples en tireront, si elles étaient subordonnées toutes à l'utilité qu'on peut tirer de cette collaboration. C'est par cette harmonie sans doute que l'enfant pourrait le mieux prendre conscience de la valeur utilitaire de l'enseignement qu'il reçoit. Car si son esprit est encore peut-être trop peu formé pour qu'il voie quel usage il peut ou pourra faire de chacun des enseignements, au moins pourrait-il apercevoir beaucoup plus aisément que la géographie sert à l'histoire, le calcul à la science, si les matières étaient ainsi enseignées dans un esprit d'unité et de subordination réciproque.

*
* *

C'est ce morcellement, la cause la plus grave peut-être de l'insuffisant rendement utilitaire de l'éducation, qui semble avoir le plus frappé les observateurs, et divers procédés ont été proposés pour y remédier. Le plus connu est la méthode américaine des *centres d'intérêts* qui a été signalée pour la première fois, si je ne me trompe, en 1908, par M. Omer Buyse dans ses *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*. « Dans beaucoup d'écoles américaines, écrit-il, à l'exemple de New-York, le dessin et les travaux manuels des cours primaires gravitent autour de certaines idées fondamentales appelées des « centres d'intérêts » qui se trouvent dans le rayon d'observation des enfants. Ces centres sont : 1° la maison, occupations, devoirs, plaisirs de la famille; 2° la vie de la

communauté, moyens de transports, occupation des habitants, amusements; 3° la vie scolaire; 4° la langue maternelle; 5° les vacances; 6° l'étude de la nature. Suivant un procédé constant, la discussion entre les professeurs et élèves fait surgir de ces « centres d'intérêts » les sujets à traiter; l'enfant s'y applique avec ardeur : son imagination y attache des sentiments et des souvenirs; il y poursuit la réalisation tangible d'une pensée personnelle. » Depuis la méthode a été étendue à l'ensemble des matières, et des instituteurs, des journaux pédagogiques ont essayé de grouper chaque semaine toutes les parties de l'enseignement en les faisant porter sur un même sujet. On connaît le procédé, il est inutile que j'y insiste. La même semaine, par exemple, où on étudie la guerre du Tonkin, on fait faire des dictées sur l'Indo-Chine, des compositions françaises qui seront des descriptions de gravures relatives à cette colonie, on étudie la géographie de l'Indo-Chine, on fait des problèmes sur la valeur des monnaies annamites, etc. L'avantage de cette méthode, il faut le reconnaître, est de n'être pas trop infidèle à son nom; elle rend l'enseignement plus intéressant, elle fixe les connaissances d'une façon plus intelligente, puisqu'elle les fait revoir aux enfants, non par la simple répétition, mais dans un autre groupement et avec un autre « visage ». Mais ces centres d'intérêt sont souvent choisis d'une façon arbitraire, et se suivent ou d'après un ordre logique, ou d'après l'ordre des saisons, rarement d'après la succession des intérêts des enfants, et presque toujours selon la volonté du maître. En outre, c'est là l'inconvénient le plus grave de la méthode, ce lien établi entre les divers enseignements est extérieur et non, comme il faudrait, intérieur. C'est par les sujets qu'ils sont reliés les uns aux autres,

non par la façon de les traiter, et par suite l'aide mutuelle qu'ils s'apportent ne rend pas plus apparente aux élèves l'utilité des exercices qu'ils comportent. La dictée porte sur les mêmes choses que la leçon d'histoire ou la leçon de sciences, mais toute la suite (correction, questions, analyses, exercices de grammaire) se développe sans aucun rapport avec ces choses, et d'une façon indépendante. Chaque leçon, dans son cours, reste ce qu'elle est, continue d'être isolée, malgré la parenté du sujet avec telle autre leçon. C'est par le dedans qu'il faut essayer de les unir.

*
* *

C'est ce qu'a tenté, il y a plus de vingt ans le pédagogue américain John Dewey, dans une école élémentaire qu'il a organisée à Chicago en 1897. Il a raconté son expérience et exposé son système dans son livre *The school and society*. Je n'ai pas ici le dessein d'analyser cet ouvrage, mais seulement d'en tirer ce qui a rapport au sujet de cet article. Dewey observe que ce qu'il appelle les enseignements formels : la lecture, l'écriture et le calcul qui occupent dans le curriculum primaire la première place, sont donnés pour eux-mêmes, en dehors de tout lien avec les autres disciplines. On apprend à lire, à écrire et à compter, uniquement, semble-t-il, pour savoir lire, écrire et compter, comme on semble apprendre l'orthographe uniquement pour savoir l'orthographe. Or cela est contraire au rôle que jouent ces matières dans la vie de l'adulte et aussi bien dans la vie de l'enfant en dehors de l'école : là, la lecture, l'écriture, le calcul, la grammaire ne sont que des instruments. On s'en sert, et on ne conserve dans ces matières que ce dont on se sert, le reste disparaît

peu à peu, et il ne reste que ce qui est nécessaire aux besoins de chacun. Il y a donc sur ce point contradiction entre l'école et la vie. Ce qu'il faudrait donc faire à l'école, c'est traiter ces enseignements d'une manière vivante, et ne les communiquer à l'élève que comme des outils dont il sentirait lui-même qu'il a besoin pour venir à bout d'un autre genre de travail qui deviendrait le travail scolaire essentiel. « Il y a la plus grande différence du monde, dit Dewey, entre avoir quelque chose à dire, et avoir à dire quelque chose. L'enfant qui possède une variété de matériaux et de faits a besoin d'en parler, et son langage devient plus correct et plus riche, parce qu'il est contrôlé et nourri par des réalités. La lecture et l'écriture, et aussi bien l'usage oral du langage, peuvent être enseignés sur cette base. Cela peut être fait d'une façon *relative*, comme la manifestation du désir social de l'enfant de faire part aux autres de ses expériences, et en échange de connaître les leurs. »

L'enseignement essentiel de l'école consistera donc en un système d'expériences réelles, de travaux, organisés de telle façon que les enfants sentent le besoin d'acquérir comme accessoires indispensables de ces travaux, les *connaissances formelles*. Dans l'école de M. Dewey ces travaux étaient : le travail manuel du bois, la cuisine et le tissage. « Les divers travaux : la menuiserie, la cuisine, la couture et le tissage, sont choisis parce qu'ils comportent différentes sortes d'habiletés, et qu'ils exigent de l'enfant différentes attitudes intellectuelles, et aussi parce qu'ils représentent une des activités la plus importante de la vie de tous les jours; le problème de l'habitation, de la nourriture quotidienne, du vêtement, de l'entretien de la maison et de l'échange des marchandises. Par là aussi il exerce

ses organes de sens, le toucher, la vue, et l'aptitude à coordonner l'œil et la main. Il prend un exercice salutaire car l'enfant demande beaucoup plus d'activité physique que le programme formel de l'école ordinaire ne le permet. Il y a aussi un continuel appel à la mémoire, au jugement, dans l'adaptation des fins aux moyens, la formation d'habitudes d'ordre, de soin et de propreté dans l'entretien des outils et des ustensiles, et dans la systématisation, et non l'éparpillement des activités. En outre ces occupations pratiques forment une base pour les études ultérieures. Les enfants acquièrent beaucoup de connaissances chimiques en rapport avec la cuisine, beaucoup de connaissances arithmétiques et géométriques en rapport avec la menuiserie, et beaucoup de connaissances géographiques en rapport avec la partie théorique du tissage et de la couture. L'histoire aussi intervient avec l'origine et le progrès des inventions humaines et leurs effets sur la vie sociale et l'organisation politique. »

*
* *

Les *centres d'intérêt*, la méthode de M. Dewey (envisagée à ce point de vue, car sa pédagogie est infiniment plus complexe), voilà deux exemples (les plus frappants) du sentiment qu'on a eu de ce morcellement, de cet isolement des différentes disciplines dont se compose l'enseignement élémentaire, et des inconvénients qu'il présente. Le plus grave étant, encore une fois, qu'il empêche cette éducation élémentaire, d'être utilitaire, qu'il ne fait pas de cette éducation un instrument dont l'enfant pourra plus tard se servir et que, à supposer même que cette utilité existe, il empêche l'élève d'en prendre conscience, et par suite de s'intéresser à l'éducation qu'on lui donne, comme il s'inté-

resse naturellement, sans qu'on ait besoin de faire pression sur lui d'aucune manière, à tout ce qui satisfait un de ses besoins spirituels, à tout ce dont il aperçoit l'utilité.

L'inconvénient d'une éducation de l'esprit à ce point générale et désintéressée que celui qui la reçoit ne voit jamais de quelle utilité elle peut lui être, et par suite (même si ce n'était que par cette seule raison) n'en tire qu'un moindre profit, me paraît assez grave pour que, dans notre pays également, nous nous préoccupions d'y porter remède. En un temps surtout où il paraît nécessaire de demander à l'éducation tout ce qu'elle peut donner pour former les esprits et favoriser leur croissance.

Pour y parvenir, s'il n'est pas indispensable d'adopter dans son ensemble la méthode de Dewey qui repose sur une théorie biologique dont je n'ai pas parlé dans ce travail, il me paraît nécessaire d'en adopter le principe, qui est de placer au centre de l'enseignement un travail, travail réellement fait par les élèves, et servant de noyau à l'enseignement tout entier. C'est l'histoire de ce travail à travers les âges qui serait l'enseignement de l'histoire, c'est la place de ce travail sur la terre, et l'étude des pays où il se développe et tous ses rapports avec le sol qui serait l'enseignement de la géographie, c'est à propos de ce travail que les enfants acquerraient peu à peu et d'autant plus vite et d'autant mieux qu'ils en sentiraient le besoin, les notions indispensables de lecture, d'écriture et de calcul, et la connaissance pratique et utilitaire, orale et écrite, orale beaucoup plus qu'écrite, de la langue maternelle.

Si l'on ne veut pas transformer radicalement nos écoles, et si l'on reste attaché (pour des raisons que je n'ai pas à examiner ici), à notre système traditionnel, ce travail central de l'école primaire, ce travail où viendront con-

verger et d'où rayonneront toutes les autres disciplines, ce ne peut être que le *travail scientifique*, non qu'il s'agisse ici de renouveler l'antique querelle entre la science et les lettres, et d'essayer d'enlever à ces dernières la première place qu'elles ont toujours eue (à tort) à tous les degrés de notre éducation française. Car par *travail scientifique* il faut évidemment entendre tout autre chose que ce qu'est actuellement à l'école primaire l'enseignement scientifique. Ce n'est pas assez, en effet, de rappeler sans cesse les maîtres à la modestie, et de leur faire entendre que la physique ni la chimie ne sont vraiment à leur place dans un enseignement destiné à des enfants, et que ce sont les choses, et non les formules, qui sont la matière de leur enseignement scientifique. Ce qu'il faut, c'est élargir le sens étroit et scolaire qu'a pris ce mot de scientifique et bien entendre que la science qui est observation de phénomènes naturels, puis action sur ces phénomènes, correspond d'une façon parfaite à la nature de l'esprit de l'enfant. Les seules choses dont l'enfant soit capable, jusqu'à l'adolescence, c'est cette observation et cette action, c'est ce qui fait l'intérêt de toute la vie qu'il mène en dehors de l'école. C'est par quoi la science, dans ce sens large, se distingue de l'enseignement littéraire, qui tant qu'il ne s'adresse qu'à des enfants, enfermé dans les livres, éloigné de toute réalité, ne peut consister qu'en verbalisme inintelligible et en formules mortes.

La science, ainsi conçue comme observation et transformation des choses (et en ce sens la menuiserie, la cuisine et le tissage de Dewey sont des travaux scientifiques), doit donc devenir le centre de la vie scolaire, parce qu'elle est le domaine propre de l'enfant. C'est autour d'elle que les autres enseignements s'organiseront.

Cela est possible peut-être sans un grand bouleversement. Encore faut-il une transformation complète de l'enseignement scientifique. Malgré de nombreuses tentatives[1], cette transformation n'est pas faite. Le grand bain de réalisme que Liard demandait pour notre éducation nationale n'a été qu'une baignade. Il ne peut plus, il ne doit plus y avoir de *leçon* de sciences. Tout exercice de sciences doit être une action, ou selon le mot si juste et si plein de Dewey, une *expérience*. Cela suppose l'abandon des livres, cela suppose l'abandon de la science telle qu'elle est exposée traditionnellement, cela suppose tout un programme qui n'existe pas encore, fondé sur la succession des intérêts des enfants, et sur les besoins de la vie sociale. Car les enfants ne s'intéressent pas aux mêmes phénomènes à tous les âges, et les modifications de l'état social (le progrès, sous sa forme matérielle) doivent modifier et enrichir sans cesse l'enseignement scientifique.

Pour que cet enseignement puisse devenir central, et organiser autour de soi toutes les autres disciplines il faut, encore une fois, qu'il soit expérimental, et il ne faut pas qu'il soit spécialisé. S'il est donné pour lui-même et seulement pour que l'élève sache « de la science », nous ne serons pas plus avancés. Je n'en fais le centre de l'enseignement et je ne lui donne une valeur exceptionnelle que parce qu'il me paraît le plus propre de tous à satisfaire les instincts d'observation et d'action[2], qui sont les instincts les plus forts de l'enfant et à cette seule condition.

Je ne puis entrer ici dans le détail de la réforme que

1. Et de multiples efforts. Voir par exemple l'article de M. Derome dans le numéro d'avril de la *Revue Pédagogique*.

2. J'emploie à dessein le mot *action* plus précis que le mot *activité*. Ce qu'aiment les enfants, c'est non pas agir, mais agir sur les choses, les modifier, les transformer. C'est précisément l'objet de toute science, une fois l'observation achevée.

j'envisage. Je me contente (avec l'espoir d'y revenir) d'en indiquer le principe. Mais on peut dès maintenant entrevoir comment fonctionnerait l'école organisée sur ce nouveau plan. A tous les âges, d'abord une expérience scientifique : *observation* d'un phénomène naturel (en classe ou au cours d'une promenade scolaire) ou d'un appareil scientifique (appareil usuel : lampe à pétrole, bec de gaz, ampoule électrique, télégraphe, téléphone, cinématographe, et pour les enfants plus jeunes, appareils plus simples : balances, mesures du système métrique, appareil de chauffage etc.) puis, dans la mesure du possible (et il faudra que ce ne soit qu'exceptionnellement impossible) *action* : maniement et (quand on le pourra) démontage des appareils, pesées faites par les élèves avec les balances, mesures, mise en valeur du jardin scolaire, et ainsi de suite. L'essentiel est qu'une expérience soit faite, expérience qui comporte à la fois une observation et une action, et qui se traduise en un travail réel aboutissant à un résultat visible et mesurable. C'est cette expérience qui fait l'objet de la classe proprement dite. Elle est racontée par les enfants au cours d'une conversation libre, discutée, éclaircie, résumée oralement puis par écrit. Il y a là un exercice de composition française qui a le double avantage d'être collectif et d'être nourri de réalité. Le grand défaut en effet de la composition française à l'école primaire est qu'on la commence beaucoup trop tôt, alors que les enfants ne savent pas s'exprimer et que faute d'objets réels, on est obligé d'en faire le plus souvent un exercice verbal. Ce résumé écrit, ce *rapport* sera fait sans aucun souci de littérature, mais dans un esprit scientifique. On ne lui demandera que d'être clair et ordonné, et d'entrer dans la suite des rapports qui, au cours de l'année, constituera le journal de la

vie scientifique des écoliers. Ce sont ces rapports également qui constitueront les textes sur lesquels portera, dans la ou les deux dernières années de la scolarité, les exercices d'observation grammaticale qui représenteront tout l'enseignement de la grammaire (les exercices de grammaire proprement dits étant supprimés, et des dictées n'étant faites que d'une façon exceptionnelle, comme moyen de contrôle). L'enseignement de l'histoire suivra parallèlement l'ordre des expériences scientifiques : histoire des transformations et des progrès de chacun des objets des expériences, l'histoire politique étant également repoussée à la dernière année de la scolarité (et à l'enseignement post-scolaire quand cet enseignement sera organisé). Il en sera de même de l'enseignement de la géographie. Enfin toutes les expériences seront illustrées par des lectures (d'ordre technique ou esthétique) faites par les élèves.

Pour juger des avantages d'une telle méthode, il faudrait, sans aucun doute, la préciser et l'organiser d'une façon complète, et l'éprouver à l'usage. Telle que je viens de l'esquisser, je crois qu'elle paraît propre à remédier au morcellement excessif de l'enseignement primaire, morcellement d'où naît l'enflure continuelle de chacune des matières du programme. Je crois aussi qu'elle peut faire sentir à l'enfant, même très jeune, l'utilité (à cause de leur interdépendance) de toutes les parties de ce qu'on lui enseigne. Je crois enfin (ce n'est peut-être pas son moindre mérite) qu'elle est *psychologique*, et qu'elle est susceptible de laisser plus durable dans l'esprit de l'enfant, des connaissances à l'élaboration desquelles il aura pris à la fois plus de part et d'intérêt.

ROGER COUSINET.

Nouvelle méthode et propagande
pour l'Enseignement de l'Agriculture dans les écoles rurales des États-Unis.

Sous la haute direction du professeur P. G. Holden le « Bureau pour le développement de l'agriculture » (« Agricultural Extension Department ») créé par la puissante société « International Harvester Company », fait une formidable propagande en faveur de l'enseignement agricole dans les écoles rurales.

Le projet est des plus vastes et, tout en se spécialisant à l'enseignement de l'agriculture dans l'école primaire, il est présenté non pas seulement comme devant se rapporter à cette seule partie du programme scolaire, mais surtout comme une transformation totale de la méthode actuelle d'enseignement par le livre.

Son titre est *Vitalized agriculture* et son programme direct pour cette matière « The Rotation Plan ».

Voici comment, dans une lettre adressée récemment à M. Ferdinand Buisson, le professeur P. G. Holden définit la mission et le but de cette œuvre.

« Les livres, en agriculture, ne peuvent que jouer le rôle de béquilles. L'expérience a prouvé qu'ils sont sans vie et insuffisants.

« L'enseignement de l'Agriculture, suivant la nouvelle méthode *Vitalized agriculture* ne se limite pas à cette matière seule, mais prend pour sujets toutes les choses qui entourent l'enfant et qui font partie de sa vie journalière.

« L'écolier, garçon et fille, est en train de vivre sa vie présente en même temps qu'il se prépare, par l'étude, les meilleures

conditions de vie pour l'avenir; comment pourra-t-il s'assurer qu'il vit mieux s'il ne prend pas part à l'activité qui l'environne et s'il n'assume pas quelques devoirs?

« Pour traiter à l'école un sujet aussi vaste que celui qui a pour but de rendre la manière de vivre plus intelligente et plus rationnelle, une année scolaire ne peut évidemment suffire. Mais il est un moyen de réaliser dans sa totalité la nouvelle méthode, c'est de donner un mouvement de rotation aux sujets, c'est-à-dire n'en approfondir à la fois et à tour de rôle qu'une partie.

« Cette méthode « The Rotation Plan »,

« Excite et soutient l'intérêt,

« Introduit la vie réelle dans l'école rurale,

« Assigne à chaque année un sujet nouveau,

« Permet à l'instituteur d'approfondir le sujet,

« Favorise l'initiative des élèves,

« Instruit l'enfant précisément sur les choses qui lui sont le plus familières et dans lesquelles il est le plus intéressé,

« Donne de la vitalité à l'enseignement de l'arithmétique, de la langue, de l'orthographe, de la géographie, de la lecture et de tous les autres sujets en général,

« Met en contact l'école et la maison,

« Réunit les habitants d'une même communauté,

« Retient garçons et filles à la ferme.

« Le sujet fondamental de l'enseignement de l'Agriculture est divisé sur quatre années :

« 1re année : les choses que l'on cultive.

« 2e année : les choses que l'on fait.

« 3e année : les choses qui vivent.

« 4e année : le sol et l'habitation.

« Développez, pendant une année, chacun de ces sujets de façon intensive et dans cet ordre. Organisez le programme de façon à l'adapter au mieux des conditions locales afin qu'il touche à la majorité des travaux des champs et de la ferme. Établissez la corrélation avec les autres matières du programme scolaire. Vous constaterez combien totalement et avec quelle rapidité tout le travail de l'école est vitalisé. »

A cette lettre était joint un envoi de nombreuses petites bro-

chures de propagande[1] et d'enseignement, traitant, chacune plus spécialement, avec gravures, dessins et même caricatures à l'appui, une des questions vitales de l'œuvre.

Nous allons en extraire (en les traduisant pour ainsi dire mot à mot) les passages qui nous paraîtront le plus appropriés à faire connaître, dans son ensemble, cette intéressante innovation dont on pourra peut-être critiquer certaines formules, mais dont l'intérêt mondial et surtout local ne pourra faire de doute pour aucun de nous.

*
* *

La guerre mondiale nous a appris que les idées et les théories sont sans valeur tant qu'elles ne sont pas transformées en action, en résultats, en travaux pour l'humanité.

Les mots ne sont que des sons, symboles des idées. On ne peut pas labourer un champ, bâtir une maison ou épisser un cordage avec des mots.

> Celui qui lit, et n'agit jamais,
> Est comme celui qui laboure et ne sème jamais.

Que ferait un garçon tombant à l'eau juste au moment où il vient de réciter une leçon sur la nage apprise dans un livre? Pour savoir la différence entre l'art de nager d'après le livre et l'art réel, il doit aller dans l'eau et nager.

Quand nous arrivons en face des nécessités de la vie, on ne nous demande pas combien de livres nous avons lus ou appris, mais ce que nous pouvons faire et comment nous pouvons le faire.

Les livres sont des outils destinés à nous aider à faire les choses. Ils sont un moyen pour un but, mais non le but lui-même.

Le but même de l'éducation est de rendre l'élève capable de remplir les devoirs que lui imposera la vie; il doit donc être dressé à connaître et utiliser les objets qui l'entourent.

Quelques-uns objecteront que l'école n'est pas l'endroit pour manier le marteau, les clous et outils du charpentier; que l'enfant

1. Ces brochures ont été déposées par M. Buisson au Musée pédagogique.

va à l'école pour y apprendre à lire, écrire et compter. C'est vrai, en effet; mais la meilleure manière d'apprendre à compter est de faire le calcul des dimensions et mesures pour exécuter, par exemple, un chevalet de scie, un coffre à outil ou autres objets utiles.

Le monde change chaque jour. Nos grands-pères moissonnaient à la faux et battaient le grain au fléau. Aujourd'hui une moissonneuse moderne fait, en un jour, le travail de 20 hommes.

De nouvelles méthodes ont transformé le monde entier. De nouvelles idées pénètrent dans les écoles. On pense aujourd'hui qu'il y a plus d'enseignement, de développement et de culture dans l'étude d'une racine de betterave que dans l'étude d'une racine grecque.

Chaque école rurale aura bientôt sa collection d'outils comme elle a actuellement ses livres, ses cartes et globes; l'instituteur amènera les élèves hors de l'école pour leur enseigner directement comment se font les choses, non seulement les travaux agricoles, mais tout ce qui se rapporte à la vie et intéresse le bien-être de l'humanité. Chaque maison d'école aura, en plus de ses salles de classe, un local servant d'atelier où les élèves fabriqueront eux-mêmes des objets utiles de toute sorte comme ils apprendront aussi, surtout les filles, la cuisine, la mise en conserve et la couture.

*
* *

Dans quelques années nous trouverons étranges bien des principes appliqués actuellement à l'école.

Pourquoi, par exemple, les enfants doivent-ils, dans leur période de plus grande activité, alors qu'ils sont de véritables dynamos, de nerfs, de muscles et de vigueur, être tenus immobiles sur leurs sièges six heures par jour?

Une heure de conférence fatigue la plupart des grandes personnes, comment peut-on exiger des enfants six heures de tranquillité?

Le système, en réalité, change de jour en jour rapidement : les classes de travaux manuels, de sciences domestiques, sont déjà un grand progrès.

La question ne se pose plus de savoir si, oui ou non, l'agriculture doit être enseignée dans les écoles rurales, le sentiment populaire lui-même le demande et dans beaucoup d'états la loi l'exige.

Mais les principes de cet enseignement doivent, pour qu'il soit efficace, être totalement changés : c'est là le but du « Rotation Plan ».

Voici les sujets donnés pour les quatre années d'enseignement ; sujets qui seront adaptés aux conditions locales de chaque école.

1re Année. — Les choses que l'on cultive.

Le blé. — La moisson. — La conservation. — Le triage. — La culture. — Le ver de la racine. — Le pou de la racine.

L'alfa. — Son importance. — Comment le cultiver. — Quand le couper.

L'avoine. — Le traitement du charbon des céréales. — Comment dresser une moyette.

Les semences. — Comment poussent les graines. — Profondeur de plantation. — Etude des différentes graines.

Les herbes. — Les mauvaises herbes. — Comment les détruire.

Le jardin. — Comment établir un jardin. — Que faut-il y semer. — Comment le cultiver.

Les conserves à froid. — Fabrication des objets nécessaires. — Fabrication de récipients. — Mise en conserve de tomates.

Le séchage. — Séchage des fruits, grains et légumes.

2e Année. — Les choses que l'on fait.

Les cordes. — Les nœuds. — Episser les cordes. — Faire de la corde.

Le ciment. — Comment le mélanger. — Faire une marche en ciment. — Faire une cuve, un poteau.

Outils et machines de la ferme. — Importance de leur qualité. — Montage d'une semeuse. — Comment employer les outils. — Soins à donner aux outils et machines.

Pièges à mouche et treillis. — Comment les faire, les employer, etc.

Éteindre un incendie. — Emploi des extincteurs.

La couture. — Confection d'une boîte à ouvrage. — Enfiler une aiguille. — Faire un nœud. — Ourler une serviette. — Faire un tablier, etc.

Enlever les taches. — Comment enlever les taches d'encre, d'iode, de graisse, de goudron, etc.

3e Année. — Ce qui est vivant.

Pourquoi élever des bestiaux.
Comment les nourrir.
Vérification du lait.
Comment détruire les animaux nuisibles.
Maladies et leurs remèdes.
Protection des oiseaux.
Préparation et cuisson de la nourriture
Comment mettre le couvert.

4e Année. — Le sol et l'habitation.

Comment prévenir l'humidité.
Pourquoi faire de l'assolement.
Comment rendre le sol fertile.
Drainage et irrigation.
Examen du sol.
Comment se bien porter.
Arbres, arbustes et tableaux pour l'école et la maison.
Réunions des habitants.

Les quatre années écoulées, le cours recommence. Les plus vieux élèves ont alors fini leurs études et le sujet redevient nouveau autant pour le maître que pour les élèves.

La méthode visuelle est en toutes choses appliquée; c'est d'ailleurs la grande idée moderne en éducation, la vraie méthode effective, vivante, simple, expressive et pratique qui stimule la pensée, présente des faits concrets, soutient l'intérêt, parle suivant des actes et des résultats.

Elle est appliquée au « Rotation Plan ». L' « International Harvester Company » ne reculant devant aucune dépense en faveur de son bureau d'extension agricole, a édité à grands frais, à côté des bulletins de propagande destinés au public, des modèles perforés, des dessins, des vues stéréoscopiques et de grands tableaux muraux, illustrant chacun des sujets à développer. Le tout est prêté, gratuitement, aux écoles où le système est appliqué à la seule charge pour l'école de payer le port et après de faire suivre à une autre école. Une brochure, largement illustrée, donne des vues réduites de ces tableaux qui sont pour le maître d'un secours inappréciable. Les modèles perforés permettent aux élèves de les copier et l'école les a ainsi en permanence.

Les élèves sont amenés dans les champs, à la ferme pour y étudier sur place l'objet de la leçon. Le plus possible ils effectuent eux-mêmes les travaux. A l'école de Wood (Missouri) le maître et les élèves firent le triage des semences de blé pour tout le district; à la moisson suivante, le blé recueilli par les enfants, accusait un rendement de 99 p. 100. L'agent agricole préposé pour le comté déclara que, dans les districts où était appliqué le système « the Vitalized agriculture » il n'avait pas besoin de vérifier le triage des semences.

*
* *

Comment introduire dans les écoles ce nouveau système d'enseignement?

L'innovation n'aurait pu réussir dans toutes les écoles à la fois car cet enseignement doit croître dans l'école même.

Voici ce qui a été fait dans l'Etat de Missouri.

Pendant l'année scolaire 1916, 12 surintendants de comtés furent choisis; ils se réunirent pour étudier les moyens à prendre et rassembler les matériaux nécessaires.

Chacun de ces 12 surintendants choisit de 4 à 12 de ses meilleurs instituteurs ou institutrices [1] ayant déjà enseigné

1. Aux États-Unis plus de 80 p. 100 du personnel enseignant sont des femmes.

l'agriculture. Des instructions spéciales leur furent données. Le surintendant et un expert du Collège d'état visitèrent, à tour de rôle, chacune des écoles où les cours d'agriculture commençaient, veillant à assurer un bon début.

Ces 6 à 8 écoles devinrent, dans chaque comté, des centres d'où la vraie méthode d'enseignement de l'agriculture rayonna dans les autres.

La 2e année, environ 45 surintendants entreprirent la réforme dont un plus grand nombre d'écoles purent profiter.

Actuellement, environ 200 écoles de l'état de Missouri enseignent la nouvelle méthode suivant le « Rotation Plan ».

Il a été aussi adopté dans l'état d'Oklahoma, il fait son chemin dans celui de South Dakola et d'éminents éducateurs non seulement d'Amérique mais aussi d'autres contrées s'y intéressent vivement. Dès le début on se préoccupe d'intéresser les parents.

Demandez aux enfants de consulter leur père. Ces derniers apprécieront la politesse et il est très bon pour le maître de se souvenir que l'homme qui a cultivé la terre pendant vingt-cinq ans, sait quelque chose à propos d'agriculture, surtout pour la culture spéciale de sa ferme.

Dans chaque communauté il y a quelqu'un qui excelle pour un certain travail. Si dans le voisinage de l'école se trouve un cultivateur renommé pour son blé, allons le voir, étudions ses méthodes, invitons-le à venir à l'école parler aux élèves ou mieux, faisons inviter l'école à aller le voir dans sa ferme. Si les meilleures méthodes de cultures propres à une communauté étaient appliquées par tous ses habitants, l'agriculture de cette contrée serait transformée.

Charles A. Holt, directeur de l'école de Mont-Pleasant (Missouri) relate la conversation d'un fermier au sujet du nouveau système.

« Quand on commença, dit le paysan, à introduire ce nouvel enseignement chez nous, nous n'avons pas dit grand'chose, mais nous n'en pensions pas moins. Le livre d'agriculture, employé jusque-là, n'avait jamais signifié grand'chose et nous disions entre nous que la nouvelle méthode ne devait pas valoir mieux. Mais, il ne fallut pas un an pour nous convaincre de notre erreur.

En plein travail de la fenaison, l'été passé, ma corde à four-

rage se rompit; ma fillette de douze ans, Cléo, se mit aussitôt à l épisser et le fit de telle façon que la corde n'a plus bougé depuis. Je dois avouer que j'aurais été moi-même incapable de faire cette réparation assez finement pour que la corde puisse passer dans les poulies. Et c'est là une seule parmi les douzaines de choses pratiques que ma fille avait apprises : et cette année elle en a appris encore davantage. »

La communauté tout entière doit être intéressée dans le succès de la nouvelle école.

En étudiant un produit spécial, l'instituteur envisage toujours le côté progrès; il se demande : que puis-je faire pour encourager la culture de ce produit et augmenter ainsi les profits de la communauté. Se poser cette question, c'est distinguer entre ce qui est intéressant et ce qui est vital.

Par exemple il est très intéressant de savoir que l'alfa était cultivé à Rome; mais la question vitale est de savoir obtenir une plantation d'alfa.

Le Dr A. E. Winship, une grande autorité en matière d'éducation écrit :

« Nous sommes convaincu que la vitalisation de l'enseignement réalisée par le « Rotation Plan » signifie pour nos enfants d'Amérique ce que le traité de paix de juin 1919 signifiera pour eux.

Cette méthode rend chaque enfant plus naturel, plus sincère, plus digne de confiance, plus intelligent, plus capable, en un mot, l'enfant devient habile en même temps qu'instruit.

« Une école rurale vitalisée par le « Rotation Plan » rend le travail de la ferme plus rémunérateur, les soins du ménage moins monotones et ennuyeux; la vie à la campagne plus attrayante au point de vue physique, au point de vue social de même qu'aux points de vue financier et domestique.

« Cette école fait que le garçon aime la ferme et la fillette la vie à la campagne. Les garçons d'hier abandonnaient la ferme, ceux d'aujourd'hui y demeureront et demain, ceux qui l'avaient quittée y retourneront. »

L'école vitalisée par le nouvel enseignement de l'agriculture est cette année différente de ce qu'elle était il y a deux ans. Elle a cependant le même maître, les mêmes élèves, le même édifice

quoique fort amélioré en bien des points. Pourquoi cette transformation? Pourquoi, par exemple, partout où la méthode est appliquée le maître est-il mieux payé? Parce que l'école est devenue un facteur important dans la communauté; parce que l'instituteur fait partie de la vie de la communauté et parce que les élèves sont enseignés suivant leurs conditions de vie. Le maître est intéressé dans son travail, les élèves dans leurs études et les parents sont intéressés à l'école. Vitaliser l'enseignement scolaire c'est unir l'école à la maison.

Parmi les brochures de propagande pour le développement de l'Agriculture répandues à profusion dans tous les Etats-Unis par la puissante société « International Harvester Company », il en est une qui sous le titre « De meilleures écoles pour Missouri » est spécialement destinée aux populations de cet état.

De la façon la plus tangible et par cette sorte de moyens directs, parfois un peu naïfs qui semblent être les plus efficaces sur les masses de là-bas, surtout quand le dieu *Dollar* est mis en cause, la question des écoles est envisagée sous toutes ses faces. Il s'agit en réalité d'obtenir, grâce aux taxes locales, un budget scolaire plus élevé de façon à pouvoir construire de bonnes maisons d'école et augmenter le traitement des instituteurs.

Pour exciter la générosité des contribuables d'un Etat, le système de comparaison avec les autres États est un moyen des plus efficaces. Par exemple en un tableau aux chiffres énormes on établit ceci :

Missouri est le 1er en aviculture; 1er en cheptel de race; 1er en plomb et en zinc; 2e en mulets; 3e en porcs et blé! 5e en agriculture; 7e en richesses; *mais il n'est que 32e en éducation!*

Plus loin, dans un tableau ayant pour titre « Mon garçon vaut plus que chevaux, bestiaux et terres », un jeune Yankee solide et bien bâti est présenté au public. De chacune des parties de son corps partent des lignes qui vont rejoindre un chiffre (d'après le tarif de l'assurance contre les accidents).

Valeur des yeux	4 000 dollars.
— des oreilles	4 000 —
— des 2 bras	2 000 —
— des 2 mains	1 000 —
— des 2 jambes	1 000 —
Total	13 000 dollars.

Les 400 000 garçons et filles du Missouri représentent ensemble une valeur globale de 5 200 millions de dollars.

Et ainsi en 50 pages se suivent des statistiques et évaluations analogues qui ne peuvent que remplir de honte les contribuables de cet Etat où l'on fait tant pour le développement des richesses et si peu pour améliorer les écoles !

VANDERPYL-AUGÉ.

La Culture intellectuelle des Instituteurs.

Monsieur le directeur de l'Enseignement primaire a exposé ici même, il y a près d'un an, ses idées sur la réforme des Écoles normales. Il voudrait que l'instituteur fût le sage, le philosophe de sa commune. Or, trop souvent, celui-ci subit l'influence du milieu qu'il devrait transformer. Trop souvent, au bout de quelques années, un bon élève d'École normale n'a plus aucune curiosité intellectuelle ; il s'occupe activement du secrétariat de la mairie s'il est à la campagne ; il donne des leçons, s'il est en ville ; pendant ses heures de loisir il cultive son jardin, il chasse ou il pêche, parfois même il joue aux cartes. Et celui qui devrait être « le philosophe » de sa commune se pique seulement d'être un excellent chasseur ou un bon jardinier.

Il pourra faire très consciencieusement sa classe, — comme il s'acquitterait de toute autre tâche — ; mais il n'aura point « cette spontanéité qui exclut tout artifice » ; il n'enseignera point avec toute son âme puisque son âme sommeillera.

Les paysans, ses voisins, sentiront vite qu'il ne leur est pas supérieur ; il pourront l'aimer ; ils ne le respecteront guère et ne l'écouteront pas.

Et peut être auront-ils raison ; car, au fur et à mesure que l'instituteur désapprendra ce qu'il savait, il perdra la sensation de la complexité et de la difficulté de toutes les grandes questions philosophiques ou scientifiques. Il ne retiendra que des formules et ne se rendra pas compte qu'elles sont insuffisantes pour traduire la vie « ondoyante et diverse » ; et même qu'elles sont fausses en quelque sorte, car la vie est complexe et mouvante et les formules sont unes et « fixées ». Comme tous ceux qui

croient à des formules sans voir la réalité qu'elles s'efforcent de traduire, il sera aisément affirmatif et dogmatique. Il peut même être dangereux; car les fanatiques et les sectaires se recrutent en grande partie parmi les hommes de demi-culture, orgueilleux de leur prétendu savoir ou aigris par leur infériorité, et dépourvus d'esprit critique.

Nous n'aurons donc rien fait si nous n'avons pas donné aux élèves maîtres quand ils sortent de l'école, le goût et les moyens de compléter leur culture ou tout au moins de garder leur liberté d'esprit.

I. — Comment donnerons-nous à nos élèves le goût des choses intellectuelles.

Avant de parler de méthodes et de moyens, il conviendrait peut-être de parler des élèves eux-mêmes. La chose est délicate, car les élèves diffèrent suivant les régions et les écoles, et il y a dans chaque promotion autant d'individualités que d'élèves. Je crois cependant qu'ils manquent à peu près tous — et partout — d'esprit critique. Il me semble que tous, même les plus âgés, ont tendance à croire sans réflexion, à admirer sur commande. Ils peuvent en matière de discipline être raisonneurs ou même frondeurs et cependant accepter sans contrôle en morale ou en littérature les idées qui leur sont exposées ou qu'ils trouvent dans des livres.

Les conséquences en sont très graves. Tout d'abord leurs idées, étant nées de leur foi, seront intolérantes et immuables. Plus tard, ils seront les hommes d'un journal. Enfin ils n'auront jamais de vie intérieure, parce que leur manque d'esprit critique se rattache à quelque chose de bien plus général et de bien plus grave; il vient de ce qu'en littérature ils n'ont pas le goût du beau et de ce qu'en morale ou mieux en « art de vivre », ils n'essaient pas de réfléchir. Ils ne s'assimilent pas ce qu'ils apprennent, car il faut repenser une idée pour qu'elle participe à notre vie intime et ils ne le font point. Ils ont deux vies distinctes et séparées : l'une personnelle et intime, celle de leur individualité, l'autre qu'ils considèrent comme accidentelle, étrangère et souvent même imposée, leur vie d'élève.

Il faudrait donc pouvoir leur inspirer le goût du beau, le besoin

d'étudier et l'habitude de la réflexion personnelle qui, seule, permettra la « pénétration » de leurs deux vies et l'enrichissement de la première par la seconde.

Pour cela nous proposerons des méthodes générales reposant sur la revision, la limitation et l'interprétation du programme.

1. *Revision, limitation et interprétation des programmes.* — La plupart des normaliens furent élèves d'écoles primaires supérieures. Ils ne font que revoir à l'École normale ce qu'ils ont déjà vu lorsqu'ils se préparaient au concours d'entrée et ce qu'ils sont censés savoir puisqu'ils ont réussi. Là peut-être est la cause essentielle de l' « incuriosité » de ces jeunes gens, de leur paresse intellectuelle : ce qu'ils apprennent n'a plus pour eux l'attrait de la nouveauté.

Ne pourrait-on considérer comme leçon de revision les leçons les moins importantes ou les plus faciles du programme et réserver plus de temps pour celles qui peuvent contribuer à la formation de l'esprit? Peut-être même serait-il bon d'établir des programmes spéciaux et bien délimités pour le concours d'entrée, programmes sur lesquels on n'aurait point à revenir à l'École normale et qui pourraient cependant donner matière à quelques questions à l'examen de sortie. Ceci ne pourra être envisagé que le jour où l'on organisera sérieusement la préparation des candidats aux Écoles normales.

Et nos programmes pourront s'alléger d'autant. — Avouons d'ailleurs qu'il est indispensable de les réduire; car ils sont beaucoup trop chargés. Prenons l'exemple du programme de littérature des troisièmes années actuelles; aussi bien est-il peut-être le plus ambitieux; on doit voir en un an : les littératures grecque et latine, Dante, Shakespeare, Gœthe, Schiller, Cervantes; l'histoire, le roman, la critique et la poésie en France au XIXe siècle. Que se passe-t-il d'ordinaire? Les élèves ne prennent pas le temps de lire les textes; ils parcourent quelques extraits et pillent effrontément les œuvres des critiques quand on leur demande de faire un exposé Ils n'y prennent aucun intérêt et ne seront point portés à reprendre plus tard ces lectures, tant il est vrai que nous aimons étudier ce que nous connaissons déjà. D'aucuns s'empressent d'oublier totalement ce qu'ils ont appris; d'autres croient savoir quelque chose et ils ne savent que des mots.

Nous avouons que nous avons mis six mois à voir la littérature grecque; mais nous avons relu et expliqué en classe — autant du moins que nos moyens nous le permettaient — presque toute l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Nous avons consacré quinze ou vingt leçons à Eschyle, Sophocle, Euripide et Aristophane; pendant un mois nous avons lu les *Mémorables* de Xénophon; et pendant un autre mois nous avons essayé de comprendre les parties les plus accessibles et fécondes de la philosophie de Platon. Je ne saurais affirmer que mes élèves ont beaucoup travaillé; je crois du moins qu'ils ont tiré quelque profit de cette lente étude. « Mais, dira-t-on, ils auront ainsi des trous énormes dans leur culture. » Je le sais et je me suis résigné à sauter de Shakespeare à Leconte de Lisle par-dessus l'histoire et la critique au XIXe siècle; car je n'ai point la prétention de tout savoir. Et s'il fallait tout leur apprendre, nos programmes seraient encore bien incomplets puisqu'ils ne comprennent point, entre autres choses, l'étude *des Essais* et *des Pensées*.

D'ailleurs n'importe-t-il pas avant tout de former l'esprit de nos élèves? « Une tête bien faite » vaut toujours mieux qu'une « tête bien pleine ». Il importe peu qu'un instituteur n'ait pas lu *Virgile*; mais il importe qu'il aime l'étude et qu'il soit habitué à réfléchir. Réduisons donc les programmes; les études de littérature ne sont pas une fin, mais un moyen et il faut les considérer comme telles.

Nous devons encore interpréter les programmes. De plus en plus on répartit l'étude des auteurs du Brevet supérieur sur les deux premières années d'École normale. Et l'on a raison, car on n'a pas trop d'un mois pour étudier Bossuet ou La Bruyère et de deux pour étudier Hugo. Quand on doit voir tout le programme du Brevet supérieur en un an, on est obligé d'aller vite et de sacrifier presque totalement les exercices de contrôle. Mais ne pense-t-on pas qu'il serait bon d'étudier en première année les auteurs du XVIIIe et du XIXe siècle et en seconde année seulement ceux du XVIIe? Car les classiques sont, malgré tout, assez loin de nous et je doute que des élèves de première année aient assez de culture et de maturité d'esprit pour s'intéresser vraiment à *Polyeucte* ou au *Sermon sur la mort*. L'ordre chronologique n'a d'ailleurs aucune importance; car l'histoire de la littérature n'est

point continue et les œuvres des grands écrivains ne s'enchaînent point les unes aux autres comme des théorèmes de mathématiques. Et, nous le répétons, notre but n'est pas de faire de nos élèves des savants, mais des hommes de goût, aimant l'étude et habitués à réfléchir.

2. *Culture du goût.* — Nous ne parlerons point de l'enseignement de la musique et de l'histoire de l'art : notre sujet est déjà trop vaste. Bornons-nous à remarquer qu'ils peuvent donner, s'ils sont bien compris, des résultats appréciables. Mais la littérature reste quand même le meilleur moyen d'éducation; car les beautés littéraires sont plus à la portée de nos élèves que celles de la musique et de la peinture; et si l'on peut avoir partout les meilleurs livres, on n'a que dans de très grandes villes de bons orchestres et de riches musées.

Dès lors, étant donné que nous pouvons prendre notre temps pour étudier l'œuvre d'un poète ou d'un penseur, comment pourrons-nous faire pour inspirer le goût du beau à nos élèves.

Il faut tout d'abord leur faire lire de près les textes en entier. Cette lecture sera beaucoup plus profitable qu'on ne le croit généralement. Ainsi, mes élèves, cette année, faisaient la moue quand nous avons dû aborder le *Sermon sur la Mort*. Nous l'avons lu entièrement en classe et nous en avons expliqué les passages les plus difficiles. Et ce furent peut-être les meilleures classes de l'année, les plus vivantes et les plus fécondes.

Donc, premier point, lire attentivement les textes en entier. Ensuite, faire le plus possible de lectures expliquées; car la lecture expliquée est peut-être le plus éducatif de tous les exercices littéraires. Les élèves sont très sensibles à la beauté d'une image ou à l'harmonie d'une période; mais encore faut-il parfois qu'on les mette sur la voie. Il faut les habituer à expliquer leurs sensations, à les décomposer pour les grouper ensuite et à découvrir les « procédés » de l'artiste. C'est pourquoi je n'ai guère confiance en la méthode qui consiste à suivre le texte mot à mot et à expliquer ou s'exclamer chaque fois qu'on le croit nécessaire. Prenons, par exemple, la prière bien connue d'Andromaque à Hermione.

Où fuyez-vous Madame?
N'est-ce point à vos yeux un spectacle assez doux...

Les élèves feront en peu de mots la « mise en place », expliqueront rapidement les mots difficiles ou ceux dont le sens a vieilli, et ils arriveront au plan. Peut-être trouveront-ils eux-mêmes que l'enchaînement des idées ne suit point la logique de la raison, mais celle du sentiment. A coup sûr, ils le comprendront si on le leur fait remarquer. Ils diront vraisemblablement quel est l'intérêt de cette tirade aux points de vue dramatique et psychologique; et, s'ils sont entraînés à faire des lectures expliquées, ils diront que les vers sont poétiques par le rappel des noms de Troie, d'Hector, d'Hélène et surtout par les échappées offertes à l'imagination.

> Laissez-moi le cacher en quelqu'île déserte,
> Sur les soins de sa mère, on peut s'en assurer
> Et mon fils avec moi n'apprendra qu'à pleurer.

Ceux qui ne pourraient aisément voir une femme en pleurs étreindre son fils seraient bien malheureux.

Le dernier point, que nous intitulons intérêt artistique, est de beaucoup le plus délicat et peut être aussi le plus important. Après avoir fait remarquer l'admirable simplicité du style, la propriété hardie des termes, on peut faire une étude détaillée du rythme trouvé d'instinct par Racine et qui traduit par ses transformations l'évolution des sentiments les plus secrets d'Andromaque.

Non seulement les élèves reliront à haute voix le passage ainsi expliqué; mais ils l'apprendront par cœur et s'efforceront en récitant d'en bien marquer toutes les nuances. Nous savons par expérience qu'ils y éprouvent un vif plaisir. Quand on se donne à soi-même l'illusion de jouer une scène de tragédie, on rend toute sa vie au texte. Puis, lorsqu'on s'est répété de beaux vers, on les sent mieux; on aime se les redire et chaque son, chaque mot remue en nous un monde de sensations obscures et profondes. Les élèves, parfois, s'amusent entre eux à dire avec outrance de beaux textes. C'est qu'ils ont besoin de déclamer et qu'ils n'osent le faire; mais on sent l'émotion sous leur apparente moquerie. Expliquons donc de notre mieux le plus possible de beaux textes. Faisons les relire à haute voix et faisons les apprendre par cœur. C'est un des moyens les plus sûrs pour former le goût de nos élèves.

Il est d'ailleurs d'autres procédés. Il me semble qu'en particulier les lectures personnelles et les compositions françaises peuvent aussi servir à donner le goût des belles choses aux élèves-maîtres.

Nous aurons l'occasion de revenir aux lectures personnelles. Il suffira de changer les lectures pour que le même exercice puisse concourir à des buts différents. En particulier, puisqu'il s'agit ici de culture du goût, il suffit de lire de bons auteurs pour arriver à se plaire aux belles choses. Voici comment nous comprenons cette étude. Chaque élève a un cahier sur lequel il doit noter ses lectures, expliquer et justifier son choix et surtout copier les poèmes ou les pages qui l'ont frappé. Prenons l'exemple d'un élève ayant voulu lire les romans de Loti. Une courte notice dira que Loti fut officier de marine, qu'il est un des plus grands romanciers de notre époque et que, surtout, c'est un grand poète lyrique, celui de la Mer et de l'Orient. Cela seul suffirait à justifier le choix. L'élève, s'il est intelligent, pourra trouver que Loti est bien représentatif de son époque par son besoin de foi et son impuissance à croire. Puis, suivront de courtes études de plusieurs romans; par exemple : le livre *de la pitié et de la mort*, *Matelot*, *Pêcheurs d'Islande*, *les Désenchantées*, faisant ainsi connaître successivement Loti poète lyrique, poète de la mer et de l'Orient.

Dans ces études, l'élève essaiera d'analyser son émotion. S'il peut acheter les livres, il se bornera à indiquer le numéro des meilleures pages. S'il ne peut les acheter, et ce sera naturellement le cas le plus fréquent, il devra copier quelques-unes de ces pages et les relier par une courte analyse. La longueur de ces études peut varier de trois à cinq ou six pages; les analyses ne doivent jamais avoir moins de quatre pages et plus de huit.

La tâche du maître consiste à guider ces lectures, à suggérer des idées et des comparaisons. On pourrait par exemple conseiller de comparer la prière en mer de Loti dans *Matelot* à celle de Chateaubriand dans *le Génie du Christianisme* (citée dans les morceaux choisis de Chateaubriand par M. Canat, p. 100). La comparaison des « procédés » des deux grands poètes en prose serait infiniment suggestive et profitable. Et peut-être entraînerait-elle l'élève à étudier l'œuvre entière de

Chateaubriand pour faire ensuite une comparaison d'ensemble entre les deux écrivains.

En composition française nous attacherons naturellement une grande importance à la forme. Même, nous croyons qu'il n'est pas mauvais de donner des sujets à tournure poétique ou artistique : en 1re et en 2e année de courtes descriptions, en 3e année des sujets plus ambitieux, par exemple celui-ci. « Etudiez de près les *Comédies et proverbes* de Musset. Essayez, en vous inspirant de cette étude de composer une comédie illustrant les proverbes suivants : Il n'est pas de rose sans épine » ou « Il ne faut pas courir deux lièvres à la fois »[1]. Et peut-être devrait-on inviter les élèves à composer de temps en temps de petites pièces de vers.... Évidemment, ils ne font que ce qu'ils peuvent et souvent c'est bien peu ; mais leur effort n'est pas inutile ; il les prépare à mieux sentir, à mieux comprendre la perfection des chefs-d'œuvre et les entraîne à essayer de composer.

Constatons en terminant que cette culture du goût est importante, mais non capitale. Car un instituteur n'a pas besoin d'être un artiste ou un lettré ; mais il est indispensable qu'il ait un esprit juste et vivant. Ce n'est qu'en éveillant la curiosité des normaliens et en les habituant à réfléchir que nous pourrons arriver à ce résultat.

3. *Éveil de la curiosité et initiation à la réflexion.* — Il faut essayer d'entraîner les élèves par son exemple, piquer leur curiosité par des digressions, les habituer à réfléchir en proscrivant tout « copiage » de critique et en donnant à l'enseignement dans les Ecoles normales une tournure philosophique.

Tout d'abord, avons-nous dit, les professeurs doivent prêcher d'exemple. Il faut que les élèves sentent qu'ils ont pour les guider un esprit vivant, s'intéressant à toutes les questions contemporaines ou d'un intérêt permanent. Inconsciemment, ils subissent la suggestion de l'exemple. Et il faut peu de chose

---

1. Sujet communiqué par M. Cotelette, professeur à l'École normale de la Gironde. — Je l'ai proposé, concurremment avec d'autres, à mes élèves de 3e année ; j'ai suivi le travail de ceux qui l'avaient choisi et j'ai obtenu deux comédies qui sont loin d'être des chefs-d'œuvre, mais dont l'intrigue est vraisemblable et qui surtout sont fort bien écrites comparativement aux devoirs habituels.

parfois pour entraîner à travailler : j'ai connu un élève qui n'a commencé à travailler sérieusement que le jour où il a trouvé qu'il était élégant d'avoir de nombreuses fiches et de savoir de beaux vers comme un des maîtres qu'il aimait. Mais cette influence ne peut naître et s'exercer pleinement que si les professeurs restent très proches de leurs élèves. Beaucoup, au contraire, tiennent à rester distants pour inspirer plus de respect et avoir plus de discipline. Cela peut être bon dans une École primaire supérieure ou un lycée. Cela n'est pas utile dans une École normale où les élèves sont d'ordinaire peu nombreux et, somme toute, assez raisonnables. D'ailleurs, si les maîtres ont de la valeur, ils ne peuvent que gagner à être mieux connus. Ils récupéreront en confiance et en affection ce qu'ils pourront perdre, en marques extérieures de respect. En tous cas, ils auront beaucoup plus d'influence. Il faudrait que les élèves pussent parler très librement avec eux de tous sujets; il faudrait qu'en quittant l'Ecole, ils gardassent un souvenir ineffaçable de leurs maîtres et que leur image les suivît comme un reproche ou une approbation. Cela est possible avec des élèves tout simplement normaux si les maîtres ont la foi; nous le savons par expérience personnelle, parce que nous retrouvons en nous les traces de l'influence profonde de deux de nos maîtres, maîtres d'élite il est vrai.

Les conversations entre professeurs et élèves doivent avoir lieu en dehors des heures de cours, cela va sans dire. Elles peuvent prendre place pendant les récréations ou les études si, le soir, le maître a l'occasion d'y passer et de s'arrêter à un élève. Elles peuvent se tenir aussi le jeudi ou le dimanche, soit en promenade, soit chez le professeur lui-même. Il est peu de distractions dans les petites villes où sont reléguées la plupart des Écoles normales et beaucoup de nos bons moments se passent avec nos élèves; pourquoi ne pas en inviter quelques-uns de temps en temps à venir prendre le thé? Cela les « civiliserait » d'abord quelque peu et beaucoup en ont besoin, puis cela permettrait de parler plus à l'aise, de suggérer des lectures, de diriger l'attention sur tel sujet dont on ne peut parler en cours.

Et même en classe on peut se permettre parfois des digres-

sions qui risquent d'éveiller la curiosité des élèves et peuvent les conduire à réfléchir ou à lire. Un jour je m'en souviens, je m'étais laissé aller à parler de Pascal à mes élèves de 3e année. Et je me reprochais d'avoir perdu près d'une demi-heure d'un cours déjà chargé. J'ai eu la grande joie de constater quelques jours plus tard qu'un de mes élèves, un de ceux que je considérais comme indifférents aux choses de l'esprit, avait emprunté les *Pensées* et les lisait parfois, à ses heures de loisir. Bien entendu, il ne faut pas exagérer; un professeur qui parlerait de tout, sauf de son sujet, serait très certainement un mauvais professeur. Je me borne à dire que les digressions ne sont pas toujours inutiles, qu'elles donnent au cours plus de souplesse et de vie et qu'elles élargissent l'esprit des élèves. Croit-on par exemple qu'un professeur de sciences qui parlerait de l'électron à ses élèves perdrait son temps? N'est-il pas aussi important de savoir que les physiciens considèrent aujourd'hui la matière comme étant une que de savoir comment se prépare l'acide sulfurique? De temps en temps donc, mais seulement de temps en temps, abandonnons-nous à l'inspiration du moment et entretenons nos élèves de sujets sur lesquels nous avons réfléchi ou d'études personnelles que nous avons faites. Mais il faudra surtout, après avoir éveillé leur curiosité, les habituer à réfléchir.

Pour cela, il faut nécessairement les empêcher d'emprunter la pensée des autres, du moins sans se l'assimiler. Il faut leur apprendre à bien lire, c'est-à-dire à discuter une idée avant de l'accepter. Et il n'est pas mauvais, je crois, de leur faire lire dans ce but des livres à tendances contradictoires, par exemple *le Démon de Midi* de Paul Bourget, soutenant le catholicisme traditionaliste et *le Saint* de Foggazaro, écrit pour la défense du catholicisme libéral. Cela risque peut-être de jeter quelque désordre dans leurs idées; mais ils seront par là même, par besoin d'ordre, invités à réfléchir et ils apprendront à se défier du texte autant que de la parole. Surtout, il faut exiger que tous les devoirs soient entièrement personnels.

Est-ce à dire que nous allons proscrire les critiques de nos classes? Beaucoup de maîtres le recommandent. Peut-être ont ils tort, car on ne s'intéresse vraiment à un auteur que lorsqu'on le connaît bien. Et pourquoi nous priverions-nous pour le con-

naître, du secours d'hommes savants qui nous expliquent et nous révèlent des choses que nous n'avions fait que pressentir ou qui nous échappaient, qui souvent, par surcroît, se sont fait une « philosophie » originale et l'expriment en passant dans leurs livres? Mais il faut choisir et ne mettre entre les mains de nos élèves que des ouvrages riches à la fois de science et de pensée : par exemple, les livres admirables de M. Lanson sur Corneille, sur Bossuet, sur Boileau, sur Voltaire, les études de Faguet sur le XVIIe et le XIXe ; les *Études critiques* de Brunetière, le délicieux *La Fontaine et ses fables* de Taine... et surtout peut-être les *Impressions de théâtre* et *les Contemporains* de Jules Lemaître, charmants de finesse spirituelle, d'émotion, et si vivants! Mais là aussi, il faut veiller à ce que les élèves réfléchissent sur ce qu'ils ont lu et que leur pensée s'enrichisse de leurs lectures au lieu d'en être atrophiée.

Cela même les préparera à lire et étudier l'œuvre des « philosophes ». Et il est permis à ce propos de regretter qu'on ne fasse pas entrer dans le programme du Brevet supérieur des penseurs comme Montaigne ou Pascal, voire même Descartes. C'est une erreur de croire que des élèves de dix-huit ans soient incapables de s'y intéresser : mes élèves de 3e année ont étudié cette année la philosophie de Socrate et les parties les plus accessibles de celle de Platon. Ils ont paru comprendre, beaucoup mieux même que je n'osais l'espérer. Et l'auteur qui a obtenu le plus de succès en 2e année est celui qui, justement, dans le programme fait figure de penseur : Bossuet [1]. D'ailleurs, puisque les programmes se modifient désormais plus souvent, il y a tout lieu de croire qu'on les ouvrira un jour aux « philosophes ». Et cela est d'autant plus souhaitable qu'une émotion esthétique disparaît assez vite tandis qu'une idée, même prise dans un livre ou suggérée par une lecture, vit en nous, s'y développe, s'y transforme et peut nous aider à organiser notre vie.

Les compositions françaises doivent aider à cette « éducation philosophique ». Tout d'abord, c'est le rôle du maître de choisir des devoirs demandant plus de réflexion personnelle que de

1. Remarquons en passant que le baccalauréat de philosophie se passe d'ordinaire à dix-sept ans et qu'il est des jeunes gens qui, à dix-neuf ans, ont conquis leur licence.

connaissances ou tout au moins exigeant la compréhension et l'assimilation de la pensée des critiques. Puis, les compositions françaises ne doivent pas porter exclusivement sur des sujets de littérature. On peut en proposer qui forcent les élèves à réfléchir sur les grands problèmes contemporains, sur la lutte des classes, le matérialisme historique, le socialisme même. Pourquoi ne pas leur demander de penser à la redoutable question des révolutions, de critiquer la conception courante et fausse du progrès, trop souvent confondu avec le progrès matériel?

Et il est à ce propos un enseignement d'une importance capitale : celui de l'histoire. Un candidat au Brevet supérieur, d'habitude, croit « savoir son histoire » quand il sait par cœur la liste des rois de France avec les dates principales de leur règne. Rien n'est plus faux. On n'apprend pas l'histoire pour le vain plaisir de savoir des dates, mais afin de pouvoir s'imaginer la vie des générations disparues et pour former son esprit par l'étude de leurs mœurs et de leurs institutions. En regardant vivre et évoluer l'humanité, en voyant qu'elle est assujettie à de grandes lois inéluctables et que — selon le mot de Platon — « comme Achille dans sa douleur, elle se tourne et se retourne sur sa couche », prenant pour la guérison définitive ce qui n'est qu'un apaisement momentané « à ses maux », on prend un sens philosophique, fait de compréhension et de pitié, que toute autre étude a peine à développer. Même, on peut trouver dans le passé l'explication du présent et des enseignements pour l'avenir. Je sais, on peut trouver et prouver tout ce qu'on veut en histoire. Il n'en est pas moins vrai qu'on peut tirer des études historiques quelques idées très nettes; et d'abord, et surtout, l'idée de la continuité dans la vie d'un peuple, puis en ce qui nous regarde, l'idée de la profonde unité française. Et tant d'erreurs sont à signaler seulement sur ces deux points. Trop d'instituteurs croient encore que la Révolution a rénové entièrement la France alors qu'elle n'a fait que continuer une évolution depuis longtemps commencée. Peu se rendent compte du rôle éclatant, nécessaire, indispensable qu'ont joué le clergé, la noblesse, les rois dans notre histoire. Je ne peux mieux faire à ce propos que recommander de lire et méditer les *Indications pour l'enseignement de l'histoire dans son rapport avec la Civilisa-*

tion française, publiée par M. Hauser dans les premiers numéros de la Civilisation française (11, rue Saint-Augustin, Paris). Ces indications riches en pensées originales et profondes, permettent de renouveler et de vivifier tout un cours d'histoire. Mais là encore ne conviendrait-il pas de se limiter, dès maintenant, avant même la revision possible des programmes; de n'étudier que quelques questions particulièrement importantes et d'aller autant que possible aux sources ou tout au moins aux ouvrages de première main. Les élèves verraient combien l'histoire est complexe et difficile à écrire; ils pourraient y trouver d'utiles leçons d'éducation civique. Je crois par exemple que pour l'histoire de France il faudrait beaucoup insister sur le règne de Louis XIV (apogée de la monarchie absolue), sur la Révolution et l'Empire, sur la Révolution de 1848. — On pourrait passer très rapidement sur d'autres points, par exemple sur l'histoire des mérovingiens et des carolingiens — sur les guerres d'Italie, sur les guerres de religion, etc. Et — je reviens à une idée déjà exprimée sous une forme générale au début de cette étude — cela s'expliquerait d'autant mieux que l'histoire est supposée sue en entrant à l'École normale.

Il est un autre enseignement, fort attaqué en ce moment et qui cependant peut contribuer pour une large part à la formation intellectuelle des élèves : l'enseignement des langues vivantes. Quand on s'adresse à de grands jeunes gens, on ne doit pas se borner à leur apprendre des mots et des expressions. On peut — on doit — s'efforcer de leur faire sentir l'originalité de la langue, traduisant l'originalité du peuple; car la langue est exactement représentative d'un peuple et les particularités de sa grammaire et de son vocabulaire sont autant de traductions instinctives et « adéquates » de réalités psychologiques. Quand en 1re année, par exemple, on dit aux élèves que le nom anglais correspondant à notre expression « belle-mère » est « mother-in-law » (mère selon la loi) pourquoi ne pas leur faire remarquer que notre expression est galante et que celle des Anglais est précise, dépouillée de toute sentimentalité, mais, par contre, révélatrice d'un grand respect de la loi? Peu à peu, par des remarques de ce genre, portant, soit sur la grammaire, soit sur le vocabulaire (par exemple sur la différence de sens entre le mot home et le

mot foyer), nous parviendrions à intéresser nos élèves à l'Angleterre, à leur faire pressentir le tempérament de l'Anglais, pratique, individualiste et précis, son esprit ferme, riche de pensée et sobre d'expression, réaliste et concret. Nous signalons à ce sujet un livre qui fut pour une véritable révélation : le livre de M. F. Delattre sur *la Culture par l'Anglais* (préface de M. Legouis, édité par Didier).

On pourrait faire des remarques analogues sur l'enseignement de la géographie qui doit être pittoresque et explicatif, sur celui des sciences — la physique, par exemple, touche par plus d'un côté à la métaphysique, il serait peut-être bon de le signaler en passant aux élèves.

En somme, et nous nous permettrons de reprendre ici les paroles éloquentes de M. le Directeur de l'Enseignement primaire : « C'est le caractère philosophique des problèmes littéraires ou scientifiques qui donnera aux études faites à l'École normale une saveur nouvelle, qui lui enlèvera le goût du déjà-vu, qui les rendra plus agréables et plus fécondes pour les jeunes esprits. »

Arriverons-nous à notre but, à secouer l' « incuriosité » de nos élèves, à les initier vraiment à la vie de l'esprit?... Il est des heures où l'on en doute. Souvent, après un éclair de bonne volonté et de véritable effort pour comprendre, les élèves retombent dans leur apathie. Et l'on se dit, malgré soi, que la faute n'en est pas à soi, mais à eux; on voudrait alors revenir aux vieilles méthodes, à l'enseignement dogmatique soutenu par une discipline rigoureuse.

Mais ce sont, je crois, des pensées malsaines venant de notre lassitude et non de notre raison. Il faut essayer de changer nos méthodes, de les rendre chaque jour plus vivantes. Et peut-être obtiendrons-nous enfin que les normaliens ne soient pas las d'étudier en sortant de l'École, mais au contraire « stridents à apprendre ».

Il nous restera, après leur avoir donné le goût de s'instruire, de leur en indiquer les moyens; car il serait dangereux de leur donner des besoins intellectuels s'ils ne pouvaient ensuite leur trouver un aliment : nous ne réussirions alors qu'à les éloigner de leur tâche, à en faire des révoltés.

ROGER THABAULT.
Professeur d'École normale.

Un examen des Recrues en 1920.

L'avant-dernier examen des recrues a eu lieu à l'automne de 1913. Pendant la guerre, les classes nouvelles appelées ont eu à faire preuve, non d'instruction générale, mais de discipline, d'endurance et de courage. Et, comme on le sait, nos Marie-Louise, nos bleuets, nos jeunes poilus, ainsi que leurs aînés, ont brillamment supporté les épreuves de la campagne et ont vu leurs efforts récompensés par les palmes de la victoire.

Le retour à la vie presque normale, à la paix toujours armée, hélas! a permis de reprendre l'examen annuel de l'instruction primaire des conscrits, conformément à la loi du 29 juillet 1910 et au décret du 8 septembre 1912.

A l'occasion de l'examen, auquel nous avons été appelé à prendre part de par nos fonctions, nous avons recueilli un certain nombre de renseignements variés que nous publions ici comme une modeste contribution à l'étude des conditions actuelles d'instruction de la nation française.

*
* *

La garnison de notre résidence se compose de trois régiments.

Au milieu de mars, ces corps ont reçu environ 700 recrues. Sur ce nombre, 317 étaient de droit dispensées de l'examen en vertu des diplômes qu'elles possédaient, et que l'autorité militaire s'était faire produire, à savoir :

Certificat d'études primaires élémentaires. . .	289	305
— — — supérieures . . .	4	
Brevet élémentaire.	8	
Brevet supérieur.	4	
Certificat d'études secondaires	3	12
Baccalauréat.	8	
Diplôme de gradué en droit	1	

Au point de vue de leur profession civile, ces diplômés sont

ceux qui possèdent le C. E. P. E., surtout cultivateurs ou ouvriers; ceux qui ont le C. E. P. S. sont :

Cultivateur	1
Chaudronnier	1
Dessinateur	1
Comptable	1

ceux qui ont conquis le B. E. sont :

Cultivateurs	3
Étudiants	2
Comptable	1
Dessinateur	1
Sans profession	1

ceux qui ont obtenu le B. S. sont :

Instituteur public	1
— privé	1
Étudiant	1
Employé de banque	1

les 3 certifiés secondaires déclarent être :

Étudiants	2
Employé	1

les 8 bacheliers se répartissent ainsi :

Étudiants	3
Employé de banque	1
Facteur au P.-L.-M.	1
Cultivateur	1
Chauffeur d'automobile (n'a que la 1re partie du bacc.)	1
Sans profession	1

le gradué en droit est encore étudiant.

Comme on le voit, les diplômes universitaires supérieurs au C. E. P. E., ne conduisent pas nécessairement aux fonctions publiques. Ceux qui les ont conquis les utilisent dans des carrières très diverses, où leurs connaissances générales trouvent toujours un utile emploi.

*
* *

Les 378 autres recrues, dépourvues de diplômes, ont dû se soumettre à l'examen spécial, qui comporte :

1° Une épreuve d'écriture-orthographe très simple;

2° Une épreuve graduée de calcul;

3° La réponse à trois questions très élémentaires portant respectivement sur l'histoire de France, la géographie de la France, et l'instruction civique.

Conformément aux instructions, les épreuves ont été appréciées au moyen des notes :

0 = nul.
1 = insuffisant,
2 = médiocre,
3 = satisfaisant.

Les conscrits suffisamment instruits pouvaient donc obtenir la note totale 9 au maximum.

Ceux qui ne rassemblaient pas au moins 5 points pour les trois épreuves devaient fréquenter les cours de réparation que l'autorité militaire établit dans les casernes.

Sur nos 378 examinés, ont mérité :

La note totale	9.	7 soldats	
—	8.	20 —	200
—	7.	45 —	
—	6.	56 —	
—	5.	72 —	
—	4.	69 —	178
—	3.	47 —	
—	2.	33 —	
—	1.	7 —	
—	0.	22 —	

Voilà l'effectif vraiment déficient de la classe 1920, celui qui n'a pas tiré un parti suffisant de l'école : 178 conscrits, ou 1/4 à peu près.

Les 22 soldats qui n'ont obtenu que la note 0 comprennent 4 hommes qui savent un peu lire et 19 illettrés absolus. Nos « analphabétiques » sont donc $\frac{19}{700} = 2,71$ p. 100.

*
* *

Recherchons la cause de l'ignorance de ces soldats. Étudions d'abord le cas de *ceux qui savent encore un peu lire.*

A..., est le sixième enfant (sur 6) d'une veuve, cultivatrice. Il déclare avoir fréquenté régulièrement une école, sise à 5 kilomètres de son habitation. Il a oublié complètement l'écriture.

B..., ferblantier, a fréquenté régulièrement, pendant sept ans, une école, à 300 mètres de son domicile. Mais il n'avait « aucune facilité pour apprendre » et il a presque tout oublié ce qu'il savait jadis.

C..., fils unique d'une veuve, cultivatrice, a fréquenté pendant 7 hivers une école, à 5 kilomètres de sa maison. Il lit péniblement, mais ne sait plus écrire.

D..., deuxième de 5 enfants, loué comme berger dès l'âge de neuf ans, n'a fréquenté l'école que deux hivers, au moment du catéchisme.

Passons aux *illettrés absolus*. Tous déclarent appartenir à des familles pauvres, souvent chargées d'enfants, et qui ont dû, de très bonne heure, les occuper aux champs. Leur fréquentation scolaire a été très réduite, irrégulière, parfois cependant elle a été relativement bonne, mais les pauvres illettrés déclarent avoir « la tête dure », n'avoir presque rien appris, ou avoir tout oublié.

Voyons de près chacun d'eux.

E..., deuxième de 3 enfants, a fréquenté régulièrement l'école pendant sept ans, mais n'a rien retenu.

F..., deuxième de 3 enfants, fils de veuve, a fréquenté l'école irrégulièrement pendant deux ans.

G..., premier de 2 enfants, est allé irrégulièrement en classe pendant six mois, puis, maladif, a cessé complètement d'y aller.

H..., cinquième de 5 enfants, est allé irrégulièrement à l'école pendant cinq mois.

I..., troisième de 3 enfants, n'est allé que deux mois en classe.

J..., cinquième de 5 enfants, a fréquenté irrégulièrement une école pendant huit ans, mais n'a rien pu apprendre.

K..., quatrième de 4 enfants, a mal fréquenté l'école pendant un an.

L..., troisième de 3 enfants, a fréquenté irrégulièrement l'école pendant un an.

M..., quatrième de 10 enfants, déclare être allé peut-être 15 fois en trois ans à une école, dont il a oublié complètement le nom et l'adresse.

N..., quatrième de 5 enfants, a fréquenté irrégulièrement

pendant plusieurs années une école, à 2 kilomètres de sa demeure.

O..., fils unique, a fréquenté très irrégulièrement un an une école.

P..., aîné de 7 enfants, charretier, a fréquenté deux mois l'école.

Q..., deuxième de 6 enfants, n'est jamais allé à l'école sise à de nombreux kilomètres de sa demeure. Il ne comprend presque pas le français et ne parle que le patois corse.

R..., employé d'octroi à Marseille (!) a fréquenté régulièrement l'école pendant un an. Puis, cédant à de mauvaises fréquentations, il n'est plus allé en classe. Il espère s'instruire au régiment.

S..., aîné de 6 enfants, n'a fréquenté qu'un an l'école toute voisine de sa demeure.

T..., cultivateur, cinquième de 5 enfants, a fréquenté de sept à neuf ans une école à 8 kilomètres de chez lui. Il avait appris à lire, mais a tout oublié.

U..., deuxième des 2 enfants d'une veuve cultivatrice, a fréquenté irrégulièrement la classe pendant deux ans.

V..,, charretier, troisième de 4 enfants, a fréquenté l'école pendant trois hivers.

X..., boulanger, troisième de 5 enfants, a fréquenté l'école pendant deux mois; puis, à la suite d'un accident, il a cessé complètement d'y aller.

Comme on le voit, dans cette demi-section d'illettrés, il y a quelques anormaux, mais surtout des pauvres gens, que le Bureau de bienfaisance aurait dû aider, et à qui il aurait fallu imposer la fréquentation scolaire, en échange d'un secours sérieux aux parents.

Tant que la Caisse des écoles ne fonctionnera pas bien, aura sa bourse vide, la fréquentation scolaire continuera à être mauvaise, et le régiment recevra encore des illettrés.

*
* *

L'*origine* des recrues est bonne à connaître. Le tableau suivant va nous permettre de faire quelques constatations intéressantes.

DÉPARTEMENTS FRANÇAIS OU ÉTAT ÉTRANGER :	NOMBRE TOTAL DES RECRUES	SUR CE NOMBRE :		A L'EXAMEN LES NON-COMME NOMBRE				
		Diplômés :	Non-diplômés :	0	1	2	3	4
Ain	1	»	1	»	»	»	1	»
Allier	30	14	16	»	1	2	1	6
Basses-Alpes. . . .	20	6	14	»	»	»	1	5
Hautes-Alpes. . . .	15	5	10	1	»	»	»	2
Alpes-Maritimes . .	20	4	16	4	»	2	1	3
Ardèche	21	6	15	1	1	1	1	2
Bouches-du-Rhône .	143	70	73	1	1	6	1	10
Cantal.	10	5	5	»	»	»	»	1
Corse	26	6	20	4	1	1	4	3
Doubs.	7	5	2	»	»	»	»	»
Drôme	17	10	7	»	»	1	1	1
Gard	24	15	9	1	»	1	1	»
Hérault	3	3	»	»	»	»	»	»
Indre-et-Loire . . .	1	»	1	»	»	»	»	»
Isère	60	35	25	»	»	2	4	4
Jura.	1	1	»	»	»	»	»	»
Loire	59	29	30	»	»	5	3	4
Haute-Loire	99	30	69	1 + 4	2	6	14	19
Meurthe-et-Moselle.	2	1	1	»	»	1	»	»
Oran	3	3	»	»	»	»	»	»
Pas-de-Calais . . .	1	»	1	»	»	»	»	»
Puy-de-Dôme . . .	26	10	16	»	»	1	»	1
Pyrénées-Orientales.	9	4	5	1	1	»	1	»
Rhône.	3	2	1	»	»	1	»	»
Haute-Savoie . . .	16	7	9	»	»	»	»	2
Seine	3	2	1	»	»	»	»	»
Var	47	33	14	1 + 1	»	»	3	1
Vaucluse	26	10	16	1 + 1	»	3	»	5
Belgique.	2	1	1	»	»	»	»	»
Totaux	695	317	378	4 + 18 (22)	7	33	47	69

DIPLÔMÉS ONT OBTENU TOTAL DE POINTS :					LES DIPLÔMÉS POSSÉDAIENT LE :						
5	6	7	8	9	C. E. P. E.	C. E. P. S.	B. E.	B. S.	C. Second.	Baccalauréat.	G. droit.
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
2	2	1	»	1	14	»	»	»	»	»	»
4	3	»	1	»	5	»	1	»	»	»	»
2	1	4	»	»	5	»	»	»	»	»	»
2	3	»	1	»	4	»	»	»	»	»	»
3	4	1	1	»	6	»	»	»	»	»	»
17	11	12	3	1	62	2	»	2	1	2	1
1	2	1	»	»	5	»	»	»	»	»	»
2	2	2	1	»	4	»	1	»	»	1	»
»	1	»	1	»	5	»	»	»	»	»	»
1	»	2	1	»	8	»	»	»	1	1	»
»	5	1	»	»	14	»	»	»	»	1	»
»	»	»	»	»	2	»	»	»	»	1	»
1	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
7	2	4	1	1	34	»	1	»	»	»	»
»	»	»	»	»	1	»	»	»	»	»	»
3	8	4	2	1	25	1	1	2	»	»	»
12	2	4	5	»	28	1	1	»	»	»	»
»	»	»	»	»	1	»	»	»	»	»	»
»	»	»	»	»	3	»	»	»	»	»	»
»	1	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
4	4	3	1	2	10	»	»	»	»	»	»
1	1	»	»	»	3	»	1	»	»	»	»
»	»	»	»	»	2	»	»	»	»	»	»
3	2	2	»	»	6	»	»	»	1	»	»
»	»	»	1	»	2	»	»	»	»	»	»
3	2	2	»	1	29	»	2	»	»	2	»
4	»	2	»	»	10	»	»	»	»	»	»
»	»	»	1	»	1	»	»	»	»	»	»
72	56	45	20	7	289	4	8	4	3	8	1

Les recrues que nous étudions sont originaires de 27 départements différents et 1 de la Belgique. Certains groupes départementaux sont plus nombreux que d'autres ; mais, comme on le verra, il y a parfois aussi une grande disproportion, à l'intérieur de chaque groupe, entre le nombre des diplômés et celui des non-diplômés. Les départements qui ont le plus de certifiés sont aussi ceux dont les non-diplômés se classent le mieux à l'examen. Les départements pauvres du Massif central (Haute-Loire, Ardèche) ou des Alpes (Basses-Alpes, Alpes-Maritimes), ou ceux qui renferment une population fortement mélangée d'éléments étrangers (Bouches-du-Rhône, Var) fournissent, avec la Corse, le plus de déficients au point de vue de l'instruction.

Les *matières de l'examen* nous permettent d'apprécier ce qui reste, à vingt ans, des connaissances acquises entre cinq et treize ans par nos anciens élèves.

Pour nos 378 examinés, la Commission a alloué :

Écriture, orthographe :	702 points,	soit en moyenne	1,85		par candidat, sur un maximum de 3 points.
Calcul :	439	—	—	1,16	
Histoire, géogr., inst. civique :	278	—	—	0,73	

L'*écriture et l'orthographe* ont donc été les mieux retenues. Du reste, c'est ce que nos jeunes gens ont dû utiliser le plus, depuis leur sortie de l'école : notes personnelles, lettres, etc.

Le *calcul*, qui est d'ordinaire le triomphe des bons élèves d'école primaire, a subi un gros déchet, particulièrement en ce qui concerne le système métrique.

L'*histoire*, la *géographie*, et surtout l'*instruction civique* n'ont laissé que fort peu de traces dans l'esprit de nos conscrits, si tant est qu'ils en aient jamais su quelques bribes. Croirait-on que nombreux ont été ceux qui n'ont pu dire un mot sur Verdun, sur Valmy, sur Colbert, sur Richelieu, sur Louis XIV ? Certains ne connaissent pas même le nom d'une seule de nos colonies d'Afrique ; d'autres ne savent ce qu'est la Saône. Et ce qui nous a le plus chagriné, ça été de voir qu'une année d'élections accumulées, sensationnelles, des électeurs de l'an prochain ignorent ce qu'ont à faire un Conseiller général, un Sénateur, un Préfet et par qui ces personnages sont désignés.

Entre la sortie de l'école et l'arrivée au régiment, il y a pour

nos jeunes gens une trop grande lacune au point de vue de l'instruction. La fréquentation des cours d'adultes devrait être rendue obligatoire, au moins pendant les deux hivers qui précèdent l'appel des conscrits. De dix-huit à vingt ans, nos élèves réapprendraient ce qu'ils ont oublié, perfectionneraient ce qu'ils ont conservé des études scolaires, et fixeraient pour toujours dans leur esprit ce qu'il ne leur est pas permis d'ignorer. A ce moment, les « analphabétiques » auraient conscience de ce qui leur manque et s'efforceraient sûrement d'acquérir la connaissance ferme de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Le tableau suivant donne le détail des notes obtenues pour chaque matière, par chaque groupe départemental de recrues.

*
* *

La *valeur actuelle* de nos conscrits *au point de vue intellectuel* n'est pas donnée de façon précise par les statistiques précédentes.

D'abord, il faut se souvenir que, grâce aux sursis accordés aux jeunes gens en cours d'études, la classe appelée en mars 1920 se trouve privée du plus grand nombre des étudiants qu'elle devrait normalement renfermer. De ce chef, le nombre des diplômés est en réalité plus fort que nous l'avons constaté.

D'autre part, les diplômés enrégimentés en mars 1920 (surtout les certifiés d'études primaires, qui ont acquis leur titre à douze ou treize ans et qui, parfois, n'ont plus écrit, ni même lu depuis leur sortie de l'école) ne pourraient pas tous actuellement faire montre des connaissances qu'ils avaient acquises jadis et qu'ils possédaient au moment où ils ont obtenu le C. E. P. D'après des épreuves écrites, faites avant l'examen officiel, dans les compagnies et les batteries et auxquelles diplômés et non-diplômés ont pris part, le niveau intellectuel actuel de certains certifiés serait très bas.

Voilà une constatation qui nous permet d'insister encore davantage pour obtenir enfin l'application de la loi sur l'obligation scolaire et l'extension de celle-ci à des cours de perfectionnement que tous les jeunes gens, non étudiants, devraient suivre avant d'être appelés au régiment.

DÉPARTEMENT D'ORIGINE DES RECRUES :	NOMBRE DE CONSCRITS QUI ONT OBTENU LA NOTE : 0			1			2			3		
	en écriture[1].	en calcul.	en histoire.	en écriture.	en calcul.	en histoire.	en écriture.	en calcul.	en histoire.	en écriture.	en calcul.	en histoire.
Ain	»	»	1	1	»	»	»	1	»	»	»	»
Allier	»	1	6	6	6	8	5	7	1	5	2	1
Alpes (Basses-)	»	»	1	5	1	9	8	12	4	1	1	»
— (Hautes-)	1	1	3	3	1	2	»	6	5	6	2	»
— -Maritimes	*4*	6	6	2	4	9	6	4	1	4	2	»
Ardèche	*1*	2	5	3	4	7	5	7	3	6	2	»
Bouches-du-Rhône	*1*	3	15	27	16	35	30	42	20	16	12	2
Cantal	»	»	»	»	2	2	2	2	2	3	1	»
Corse	*4*	6	9	5	6	9	3	6	2	7	2	»
Doubs	»	»	»	»	»	»	1	1	2	1	1	»
Drôme	»	»	3	1	3	2	2	2	2	4	2	»
Gard	*1*	2	1	2	2	5	4	3	2	2	2	1
Hérault	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Indre-et-Loire	»	»	1	»	»	»	»	1	»	1	»	»
Isère	»	»	5	10	5	13	10	15	4	5	6	2
Jura	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Loire	»	3	6	6	8	12	11	13	8	12	4	3
— (Haute-)	1 + *4*	8	25	32	12	30	24	36	11	8	9	1
Meurthe-et-Moselle	»	»	1	1	1	»	»	»	»	»	»	»
Oran	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Pas-de-Calais	»	»	1	»	»	»	»	»	»	1	1	»
Puy-de-Dôme	»	1	3	»	3	8	7	3	3	9	9	2
Pyrénées-Orientales	*1*	2	3	1	1	1	3	2	1	»	»	»
Rhône	»	»	1	1	1	»	»	»	»	»	»	»
Savoie (Haute-)	»	»	2	»	1	4	6	8	2	3	»	1
Seine	»	»	»	»	»	»	»	1	»	1	»	1
Var	1 + *1*	2	3	2	7	6	6	2	3	4	3	2
Vaucluse	1 + *1*	3	7	4	9	7	9	3	2	2	2	1
Belgique	»	»	»	»	»	»	»	»	1	1	1	»
Totaux	4 + *18* = 22	40	109	112	93	169	142	177	79	102	64	17

1. Les nombres en italiques dans cette colonne représentent les illettrés absolus.

*
* *

Enfin, nous estimons que les deux ministres intéressés (Guerre et Instruction publique) devraient réglementer de façon précise la tenue des *Cours militaires de réparation.*

Ces cours devraient être confiés à des maîtres éprouvés de la ville de garnison, rémunérés convenablement pour cette besogne supplémentaire et qui s'occuperaient toute l'année des mêmes soldats illettrés ou peu lettrés.

Le recours économique à des maîtres non payés, qui font juste le nombre de séances exigé pour avoir droit à 15 jours de vacances supplémentaires et qui, partant, se succèdent trop rapidement auprès des mêmes soldats, a presque autant d'inconvénients que d'avantages. Ce procédé a le défaut grave de ne pas faire connaître assez chaque élève à chaque maître, et par conséquent de ne pas permettre à celui-ci d'agir toujours de la façon la plus efficace sur l'esprit du soldat qui lui est confié et qui ne s'attache guère à un passant.

Les recrues déficientes devraient être groupées, par vingt, en classes graduées, confiées chacune à un maître éprouvé qui recevrait, par exemple, 5 francs pour chaque heure de leçons. Ce *cours d'adultes militaire* devrait durer de six à huit mois, suivant les classes, à raison de deux heures par semaine, il comprendrait donc de cinquante à soixante-dix heures par an et procurerait de 250 à 350 francs aux maîtres qui en seraient chargés.

Pour nos 178 déficients, il faudrait donc 9 maîtres et une dépense moyenne de 2 700 francs, soit 15 francs par élève, ce qui est relativement peu.

Trouvera-t-on enfin les moyens de réaliser cette œuvre importante, complémentaire de l'école du jour et du cours d'adultes civils?

JOSEPH ROUX,
Inspecteur de l'Enseignement primaire.

De l'usage des graphiques
dans l'enseignement de l'histoire à l'École primaire.

Il existe, dans l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire (cours supérieur... et complémentaire), à l'école primaire supérieure et même à l'école normale, un certain nombre d'idées générales dont nos élèves réussissent rarement à acquérir une claire intelligence. Par suite de leur généralité même, de leur caractère philosophique, elles restent trop souvent hors de la portée de jeunes esprits, inaptes encore à comprendre et à goûter l'abstrait. Et cependant ces notions sont d'une importance essentielle. Ce sont elles qui, reliant entre eux les faits particuliers et successifs de l'évolution historique, les éclairent d'un jour tout nouveau et permettent d'en voir nettement les causes et les conséquences. Nous voulons parler de ces grandes questions comme l'accroissement du domaine et du pouvoir royal sous la monarchie capétienne, la politique des frontières naturelles, la politique coloniale française, le problème financier de l'institution de la taille permanente à l'établissement de l'impôt cédulaire sur le revenu, etc..., qui deviennent si intéressantes et se montrent si pleines d'enseignements lorsqu'on les étudie dans leur ensemble et non par fragments arbitrairement isolés.

Certes, il y a longtemps que de bons maîtres ont songé à compléter leur programme par des vues d'ensemble de ce genre et il y a longtemps aussi qu'ils emploient pour les illustrer, pour faire comprendre l'abstrait à l'aide du concret, d'excellents procédés tels que l'examen des cartes historiques qu'offrent la plupart des atlas scolaires ou l'étude des tableaux synoptiques dont sont pourvus quelques manuels d'histoire. Toutefois il

semble que l'on a trop négligé jusqu'ici d'utiliser, dans l'enseignement historique considéré à ce point de vue, un procédé qui rend déjà de grands services dans d'autres sciences : mathématiques, physique, géographie même et qui, en histoire, pourrait, à notre avis, offrir également de sérieux avantages. Il s'agit de l'usage des graphiques.

« Des graphiques en histoire! vont s'écrier en chœur « littéraires » sceptiques et « scientifiques » scandalisés. Leur emploi est, certes, indispensable en mathématiques ou en sciences, et même, en effet, en géographie où on peut leur demander de traduire les différences de débit des fleuves, les variations du chiffre de la population ou encore l'accroissement des importations et des exportations commerciales. Mais ce sont là des grandeurs mesurables et les faits historiques ne sont pas des grandeurs mesurables! Le graphique est généralement constitué soit par une ou plusieurs lignes ascendantes ou descendantes, soit par une série de surfaces de grandeur variable et on ne peut, de toute façon, l'établir qu'en se basant sur des chiffres. Allez-vous donc donner une note chiffrée à l'autorité du roi Louis XI sur ses sujets et une note plus élevée à celle de Louis XIV? Ces choses sont de l'ordre de la qualité et non pas de la quantité. Il est plaisant et même irrespectueux pour la vérité scientifique de songer à les exprimer graphiquement! »

Il est vrai. Nous reconnaissons sans difficulté que nous nous exposerions quelque peu au ridicule si nous avions la prétention de traduire en graphiques toutes sortes d'événements historiques sans nous préoccuper de savoir s'ils renferment ou non un élément mesurable suffisant à caractériser leur importance. Les sentiments qui inspirent souvent la conduite des puissants et influent si fortement sur la destinée d'une nation : l'orgueil d'un Louis XIV ou l'ambition d'un Napoléon, par exemple, ne peuvent évidemment devenir matière à soustractions ni additions. Du moins l'état actuel de la science psychologique ne nous permet pas encore d'opérations de ce genre. Mais il n'en existe pas moins cependant un grand nombre de propositions historiques, difficilement compréhensibles pour des écoliers à cause de leur trop grande abstraction, et qui synthétisent un ensemble de faits dans lesquels on peut, au contraire, isoler très aisément et légi-

timement un élément mesurable. Cet élément constitue même parfois, ainsi dans les questions financières (chiffres des recettes et des dépenses) ou militaires (nombre de canons, de soldats, etc.), le moyen essentiel d'apprécier à sa juste valeur le fait considéré. C'est pourquoi il ne nous a point paru du tout impossible de faire servir les variations de cet élément numérique à l'établissement d'un graphique aussi rigoureux que possible et par-dessus tout capable de nous aider à atteindre notre but.

Pour plus de clarté et pour bien montrer à la fois l'usage qu'on peut faire des graphiques dans l'enseignement de l'histoire et les avantages qu'il est permis d'en espérer, passons tout de suite à l'examen d'un cas précis.

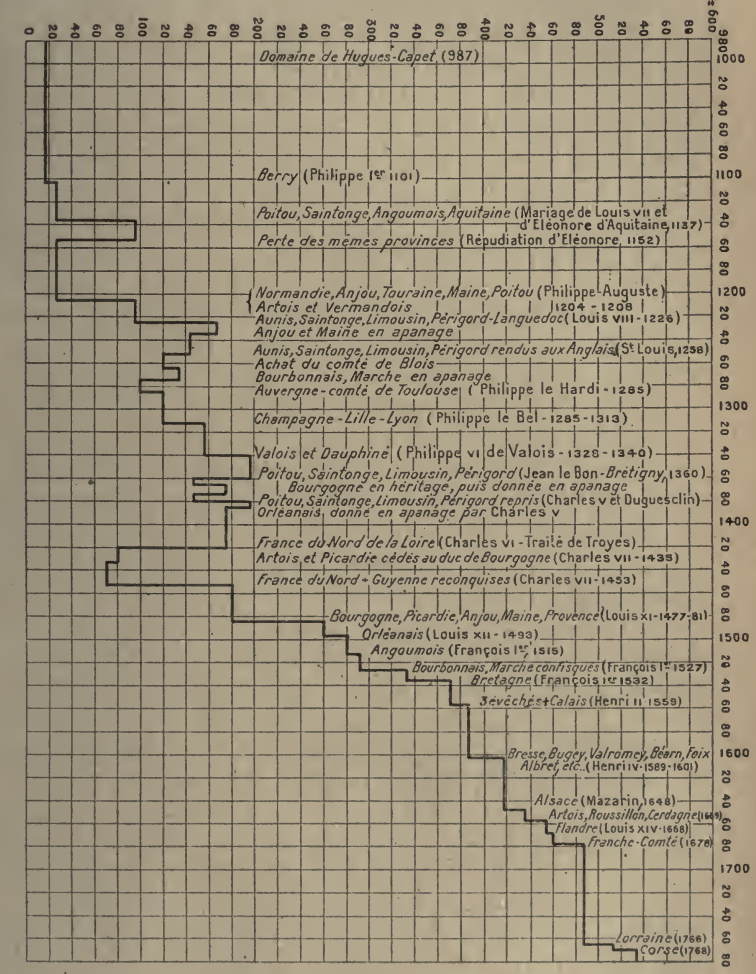
*
* *

Supposons qu'il s'agisse de cette proposition :

« Les rois capétiens ont sans cesse travaillé à l'accroissement de leur domaine » (les défaillances individuelles ou momentanées retardant, mais n'arrêtant pas les progrès de cet accroissement).

Nous sommes à peu près persuadés que sur cinquante élèves d'école primaire supérieure, par exemple, il ne s'en trouvera peut-être pas un qui comprenne parfaitement cette phrase, qui puisse ouvrir cette idée pour bien faire voir les faits nombreux qu'elle renferme. Et cependant, nous l'avons dit, c'est là une idée importante, une question qu'il faut savoir embrasser d'un seul coup d'œil si l'on veut porter un jugement à peu près juste sur chacun des événements qu'elle rassemble et en particulier sur leurs causes et sur leurs effets. Nous nous sommes bien divertis un jour, faut-il l'avouer, de l'effarement d'un candidat à qui un examinateur demandait, du ton le plus naturel, quel rapport il y avait entre la lutte de Louis XI contre Charles le Téméraire et le mariage de Louis XV et de Marie Leczinska. La question devait paraître à ce candidat malchanceux d'une saugrenuité énorme. Et cependant ce rapport existe : c'est la « loi » de l'extension continue du domaine royal sous la monarchie capétienne. Louis XI lutte pour conquérir la Bourgogne et Louis XV épouse la fille du roi de Pologne pour hériter de la Lorraine. Et cette « loi », il n'est pas négligeable

de la connaître puisqu'elle résume, avec une ou deux autres : accroissement du pouvoir, politique des frontières naturelles,



la majeure partie des faits les plus importants de l'histoire de France jusqu'à la Révolution.

Pour remédier à cette ignorance, faisons alors appel au graphique. Sur l'axe des abscisses, portons des dates à inter-

valles égaux, de vingt en vingt ans par exemple, depuis 987 jusqu'à 1789. Pour cette période d'environ huit siècles nous aurons donc 40 divisions. Divisons ensuite l'axe des ordonnées en 30 parties égales, chacune d'elles représentant une surface de 20 000 kilomètres carrés. L'élément mesurable qui va nous servir pour construire la courbe, ou plutôt la ligne brisée du graphique, est, on le devine, la superficie des provinces successivement annexées au domaine royal. Il ne nous reste plus maintenant qu'à tracer notre ligne, en la faisant s'élever ou s'abaisser d'une hauteur proportionnelle à l'étendue des provinces acquises ou perdues.

Nous n'entrerons pas dans les détails de l'utilisation d'un tel graphique, qui est d'ailleurs reproduit ici. Chacun est juge de la meilleure manière d'en tirer parti. Indiquons simplement quelques-uns des avantages que l'on peut en attendre.

D'abord, notre but principal sera atteint. Il s'agissait de rendre claire et intelligible pour des écoliers une idée trop générale et par conséquent abstraite. Nous avons fait appel pour cela, à un procédé concret. En voyant s'élever la ligne du graphique, l'enfant comprendra par une intuition immédiate cette formule qui jusqu'alors n'était restée pour lui qu'une suite de mots vides de sens : « l'extension du domaine royal sous les Capétiens ».

Il comprendra mieux aussi, par surcroît, outre cette idée générale, l'importance de certains détails qui ne lui étaient apparus que confusément au milieu des nuages du passé et avaient à peine arrêté son attention. C'est ainsi qu'en constatant, par exemple, la brusque et magnifique extension du domaine en 1137, lors du mariage de Louis VII et d'Éléonore d'Aquitaine, il déplorera ensuite avec conviction la faute politique du roi répudiant sa trop légère épouse quelques années après. Il se fera une idée plus vive de l'esprit de justice de Saint Louis en voyant combien cette justice, inspirant la restitution volontaire des provinces conquises de haute lutte par Louis VIII, coûtait de sacrifices à la France. Les graves inconvénients de la pratique des apanages, retardant à plusieurs reprises l'accroissement du domaine (autrement dit : la montée de la ligne du graphique) lui apparaîtront avec plus de netteté. Enfin, la grande crise de la guerre de Cent ans passée, il admirera l'effort régulier des

Valois et des Bourbons qui, malgré certaines hésitations ou certaines erreurs comme les guerres d'Italie ou l'acceptation du testament du roi d'Espagne, n'en ont pas moins poursuivi dans l'ensemble, avec une remarquable unité de vues, leur dessein séculaire : « mettre la France en tous lieux où fut la Gaule ».

Ce n'est pas tout. Notre graphique pourra encore être utilement employé pour les revisions, pour les interrogations. Le maître demandera à l'élève, je suppose, de justifier la montée ou la descente de la ligne à tel ou tel endroit. Qui ne voit l'enfant, s'il ne trouve pas de réponse immédiate, chercher à se rappeler pourquoi elle monte ou descend un peu avant ou un peu après, essayer ainsi de rattacher le fait oublié aux faits conservés dans la mémoire, de le situer dans le temps en se reportant aux dates inscrites en haut du graphique (et qui seront ainsi peut-être un peu mieux sues). Il y a là, nous semble-t-il, un bon moyen de faire réfléchir l'enfant, et de transformer, pour toute la classe, en intérêt et en vie ce qu'il peut y avoir d'ennuyeux et de mort dans une partie cependant essentielle de l'enseignement historique.

*
* *

Bien d'autres graphiques pourront être construits et utilisés d'une façon analogue et offrir les mêmes avantages. En continuant le précédent, de 1789 à nos jours, on aura une vue d'ensemble des modifications territoriales de la France pendant la période de conquêtes de la Révolution et de l'Empire. La courbe qui, en 1811, aura atteint une hauteur considérable, redescendra brusquement quelques années plus tard, au même niveau d'où elle était partie. Et ce sera, entre autres avantages, une claire illustration de toute remarque sur la vanité des grandeurs napoléoniennes, au point de vue territorial s'entend.

Un autre graphique fort intéressant sera celui des recettes et des dépenses budgétaires de la France. Il comprendra trois courbes, établies d'après des chiffres connus et précis : l'une pour les recettes, l'autre pour les dépenses, la troisième pour la dette publique. Et l'on fera, en examinant ces courbes, de bien curieuses constatations ! On comprendra mieux la rare valeur de Colbert en le voyant « joindre les deux bouts » des

courbes des recettes et des dépenses ; on appréciera les qualités du vieux cardinal de Fleury et celles de son financier Orry qui obtient le même résultat en 1738 ; et l'évolution de la crise financière au XVIIIe siècle, cause principale de la Révolution, exprimée par un écart considérable entre les deux courbes et une montée continuelle de la courbe de la dette, apparaîtra avec plus de netteté à l'esprit. Nous laisserons aux maîtres le soin de décider s'il sera opportun de faire voir aux enfants à quelles distances de la courbe des recettes se trouvent aujourd'hui celle des dépenses et celle de la dette !...

Citons, sans commentaires, un graphique de l'accroissement de l'empire colonial de la France depuis François Ier jusqu'à nos jours, mettant en relief l'œuvre des Compagnies de commerce du XVIIe siècle et celle de la 3e République ; un graphique de l'élévation des salaires depuis le Moyen âge jusqu'à la période présente ; un autre, identique et non moins « actuel », pour l'augmentation du prix des objets et marchandises ; un autre encore pour l'accroissement numérique de l'armée, depuis les grandes compagnies à la solde de Duguesclin jusqu'à la « nation armée » de 1914, en passant par les mercenaires de Louvois et les volontaires de 1792.

Des graphiques d'une moindre extension pourront rendre plus sensibles, par exemple, les variations du droit de suffrage sous le régime de la Charte de 1814 (chiffre du cens et nombre d'électeurs) ou bien encore les progrès successifs de l'occupation française dans l'Afrique du Nord. Nous n'insistons pas davantage. L'ingéniosité de chacun trouvera amplement à s'exercer en pareille matière : nous sommes convaincus que ce ne sera pas inutilement.

*
* *

Pourtant, sans aucun doute, des objections de détail se présenteront encore à l'esprit de nos lecteurs et l'on se demandera si l'histoire, « pauvre petite science conjecturale », au dire de Renan lui-même, a bien le droit d'emprunter aux sciences exactes, même pour son enseignement, un procédé dont la première qualité doit être la précision et l'absolue rigueur. Il nous serait facile de répondre aussitôt en rappelant que les sciences

« exactes » elles-mêmes, faute de vérité absolue, si difficile à trouver, se contentent bien souvent, de petites ou de grandes conjectures et qu'elles ne font pas toujours mauvais accueil au relatif et à l'approximatif. Mais plutôt que de « discuter » vainement sur ce point, mettons-nous d'accord, pour terminer, en faisant une simple remarque. C'est que notre graphique n'est qu'un moyen et que la fin poursuivie seule nous importe. Nous voulons que nos élèves, tout au moins ceux des écoles primaires supérieures et des écoles normales, aient bien présentes à l'esprit les grandes lignes de notre histoire, les idées générales qui la dominent et en éclairent les moindres détails. Un procédé s'offre à nous. S'il nous permet d'atteindre notre but, quelles que soient les conditions de son emploi, nous le trouverons bon. Tel est le point de vue purement pratique où nous nous sommes placés et nous ne pensons pas qu'on nous en blâmera. Expérimentons donc ce procédé et voyons s'il peut nous donner réellement ce que nous lui demandons.

C'est ce que nous avons fait. Et si nous nous permettons de préconiser aussi vivement l'emploi des graphiques dans l'enseignement de l'histoire, c'est qu'il nous a permis effectivement d'obtenir des résultats très appréciables. Des élèves, dont l'esprit distrait et léger faussait bien vite compagnie à celui du maître lorsque celui-ci se contentait d'exposer oralement l'une des séries de faits dont nous avons parlé et d'en tirer ensuite d'abstraites conclusions, ont manifesté au contraire une vive attention et un plaisir réel en voyant tracer au tableau la courbe qui mesurait l'importance respective de chacun de ces faits et caractérisait en même temps, d'une manière très simple, la nature de leur évolution. Ce plaisir prouvait indubitablement qu'ils comprenaient enfin ce qui jusqu'alors était demeuré en dehors des limites de leur intelligence, que ces limites étaient franchies, que les mots vides et sonores s'étaient enfin transformés en bonnes et solides idées. Les interrogations ultérieures confirmaient d'ailleurs nettement cette impression. Et c'est en présence de résultats aussi encourageants que la pensée nous est venue d'attirer l'attention de nos collègues sur le procédé très simple qui nous a permis de les obtenir.

L. Leterrier,
Professeur à l'École primaire supérieure de Lorient.

Questions et Discussions.

Bibliothèques et foyers universitaires

Entre toutes les réformes qui réclament un effort organisateur de l'administration et de la corporation universitaires en est-il une plus urgente que celle de nos bibliothèques? Jamais elles ne nous furent si nécessaires. L'âge des librairies particulières a pris fin. Seules désormais les riches collectivités peuvent posséder et entretenir des bibliothèques. Il nous faut donc adapter sans tarder nos collections universitaires aux nécessités nouvelles.

Le travail se trouve déjà préparé. Un décret du 15 décembre 1915, dont M. Gobron fait connaître dans la *Revue pédagogique* du mois de mai dernier les heureuses dispositions, réorganise les bibliothèques d'écoles publiques. Il leur confère une autonomie limitée. Il préconise la pénétration réciproque des collections voisines. Nos bibliothèques de maîtres souffrent des mêmes maux que les bibliothèques scolaires. Ne pourrait-on leur appliquer les mêmes remèdes?

L'État disperse aujourd'hui ses dons, les villes leurs crédits, entre une multitude de collections embryonnaires. Toutes répondent évidemment à un besoin et il ne saurait être question d'en sacrifier aucune. Mais ne peut-on percer les cloisons qui séparent ces diverses salles de travail? Ne peuvent-elles, par exemple, échanger leurs catalogues, s'ouvrir à certaines heures à tous les universitaires, ou, mieux encore, détacher copie de leurs fiches dans une salle de lecture commune à tous les maîtres de la localité; et, — en réservant certaines catégories d'ouvrages, — leur consentir des prêts d'une durée très limitée en principe. La réglementation nouvelle des bibliothèques d'écoles

publiques encourage la création de bibliothèques intercommunales. Notre centrale universitaire pourrait y correspondre avec son comité formé des bibliothécaires, des chefs d'établissements, des inspecteurs en résidence dans la localité. Un tel comité saurait, dans bien des villes, doter la bibliothèque interscolaire d'une salle commune, susciter les bonnes volontés pour en assurer le fonctionnement. Il établirait entre le service central d'achat des livres et les lecteurs la liaison nécessaire qui, aujourd'hui, fait complètement défaut. Il guiderait le choix des maîtres de chaque groupe scolaire dans leurs propositions d'achats, étudierait les demandes, écarterait les ouvrages qui font manifestement double emploi, liquiderait les vieux bouquins inutiles et assurerait sur place le contrôle administratif de toutes les bibliothèques d'une même ville, chacune d'elles gardant ainsi, avec son autonomie, l'entière propriété de son fonds.

La centrale s'entendrait encore avec les organismes du même genre du département ou de la région pour assurer l'échange des revues techniques sous forme de prêts réciproques et tiendrait ainsi chaque spécialiste au courant des progrès de sa science. Elle se substituerait aux particuliers pour emprunter des livres aux facultés, grouperait les demandes, allégeant les frais, assurant la régularité des retours, assumant les responsabilités nécessaires.

Il resterait à réformer, à perfectionner, à doter largement l'organisme capital : la bibliothèque circulante du Musée pédagogique. Elle possède à peine actuellement ce que l'on devrait avoir sous la main dans chaque centre d'activité universitaire. Nous voudrions lui voir attribuer au contraire les ouvrages dont la place n'est point tout près de nous parce que leur intérêt est trop spécial ou trop passager. Chaque année, dès la publication des programmes d'examens, elle ferait en hâte l'acquisition de quelques exemplaires des textes inscrits à ces programmes ou nécessaires à leur préparation. Elle les mettrait en circulation aussitôt. Elle se chargerait des emprunts aux Bibliothèques étrangères. Elle accueillerait libéralement toutes les suggestions des enseignants ou des groupements locaux.

Une soigneuse répartition des instruments de travail pourrait peut-être retarder le déclin dont le corps enseignant se trouve

menacé. L'extension et l'adaptation à nos collections de l'arrêté du 15 décembre 1915 peut même assurer une rénovation. Une salle de lecture commune à tous les universitaires d'une ville deviendra aisément le centre d'un « Foyer universitaire » où les maîtres divers se rencontreraient pour causer d'enseignement, de mutualité, d'achats en commun ; pour se rendre ces mille petits services que les difficultés présentes rendent si précieux. La corporation universitaire suivrait de là toutes les manifestations de la vie municipale afin de s'y mêler, de les diriger, de reconquérir son rang et son prestige. Nous aurions bientôt fait de ces foyers constitués auprès de nos bibliothèques mieux et plus que des cercles vulgaires : les centres intellectuels, les Chambres de la Pensée de chaque cité.

Ce n'est pas autour d'une table de café que nous restaurerons le prestige du corps enseignant, et la fraternité universitaire, vainement décrétée dans l'enthousiasme des congrès, ne saurait s'épanouir que dans la chaude intimité des rencontres quotidiennes et des causeries familières autour des beaux livres. Mettons en commun nos ressources. Fondons tous ensemble ces foyers d'où rayonnera l'ardente flamme de l'Université restaurée en son antique dignité.

F. Delmas,
Professeur au Collège de Morlaix.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Inauguration des nouveaux ateliers de l'école primaire supérieure d'Albi. — L'école primaire supérieure d'Albi, une des plus prospères du midi de la France, vient d'être transférée dans de vastes bâtiments auxquels la municipalité a adjoint de non moins vastes ateliers. Ces ateliers ont été inaugurés le 11 juillet par le directeur de l'enseignement primaire. Des discours prononcés à cette occasion, nous retenons les passages qui ont trait à l'orientation générale de notre enseignement primaire supérieur.

M. Andrieu, maire d'Albi, sénateur du Tarn, s'est exprimé en ces termes :

« L'enseignement professionnel, un peu tard venu dans l'Université, s'est tout de même créé dans l'éducation nationale de la jeunesse française une large place. Certains prétendaient que l'Université de France était mal préparée pour donner cet enseignement. Sur bien des points, et notamment à Albi, il est démontré que dans les écoles supérieures, à côté de la culture générale, indispensable à notre avis dans une démocratie pour former les citoyens éclairés et réfléchis de demain, on distribue un large enseignement manuel et technique, extrêmement souple et varié, de nature à donner à l'ouvrier, à l'employé, à l'agriculteur, avec les connaissances appropriées, une heureuse direction.

« Ce n'est pas, d'ailleurs, sans une certaine satisfaction — que vous même avez dû aussi éprouver, Monsieur le directeur, — que j'entendais dernièrement ceux-là mêmes qui s'inquiétaient du transfert de l'enseignement technique à l'Instruction publique rendre hommage à nos écoles supérieures professionnelles en affirmant qu'elles avaient contribué dans une très grande mesure au progrès.

« Pour que celles-ci puissent donner leur plein rendement il faut resserrer de plus en plus les liens qui doivent unir à l'enseignement professionnel le commerce, l'industrie et le monde agricole. »

Après avoir félicité la municipalité d'Albi qui s'est imposé de lourds sacrifices pour aménager la nouvelle installation de l'école

primaire supérieure et construire, avec une remarquable célérité les nouveaux ateliers, le directeur de l'enseignement primaire s'est associé au sénateur-maire d'Albi pour remercier les sociétés industrielles (Mines de Carmaux, Mines d'Albi, Mines de Peyrebrune, Aciéries du Saut-du-Tarn, Verrerie ouvrière, Société des chaux et ciments d'Albi), dont le généreux concours n'a jamais fait défaut à l'école. Puis il a ajouté :

« Dotée de ces ateliers, l'école primaire supérieure d'Albi est désormais une école modèle. En dehors de sa section générale qui prépare à diverses fonctions administratives, elle ouvre, par ses sections spéciales, agricole, industrielle, commerciale, les carrières les plus variées à ses élèves. Elle est bien adaptée à cette région albigeoise dont la population a su tirer de son sol, de son sous-sol, de ses cours d'eau tant de sources d'énergie, tant de richesses. Elle est faite à l'image du pays pour lequel elle forme de bons ouvriers, elle est variée comme est variée son activité économique.

« Il serait à souhaiter que les adversaires de notre enseignement primaire supérieur vinssent visiter l'école d'Albi. Ils nous reprochent de donner, dans les écoles de ce genre, un enseignement qui fait, au rabais, concurrence à l'enseignement secondaire. Telle n'est pas notre intention. L'enseignement secondaire et l'enseignement primaire supérieur ont l'un et l'autre leur place dans l'ensemble de nos institutions scolaires. Ils ne s'adressent pas à la même clientèle. L'enseignement secondaire donne exclusivement une culture générale; il la donne aux jeunes gens qui, pouvant retarder jusqu'aux environs de la vingt-cinquième année le moment ou ils exerceront leur profession, se prépareront à cette profession dans les hautes écoles techniques ou dans les universités. L'enseignement primaire supérieur donne à la fois la culture générale et la culture professionnelle aux jeunes gens qui doivent commencer à exercer leur fonction — administrative ou économique — dès la dix-huitième année. Que l'école d'Albi remplisse bien à cet égard son rôle social, c'est ce que nous apprenait tout à l'heure la liste funèbre de ses élèves morts pour la France, liste où figuraient à la fois des instituteurs, des commis d'administrations, des agriculteurs, des employés de commerce, des ouvriers spécialisés dans telle ou telle branche de l'industrie. Ils avaient été préparés à ces diverses carrières par un enseignement robuste et pratique qui n'imitait nullement l'enseignement donné dans les lycées et collèges, qui présentait ses caractères propres et était bien approprié au rôle social dévolu à ses élèves.

« On nous dit encore que l'enseignement primaire supérieur, délivré par l'Université française, ne saura pas s'assouplir pour se plier aux besoins multiples des diverses régions. Parce qu'un ministre passe pour avoir exigé jadis que tous les collégiens de France fissent à la même heure la même version latine, on répète que nous allons

exiger de tous nos élèves d'écoles primaires supérieures, à la même heure, le même trait de scie ou le même coup de marteau. Comme si depuis longtemps nous n'avions au contraire prêché la variété, recommandé la spécialisation de nos écoles : les programmes de 1909 sont là pour attester nos efforts en ce sens, et, depuis, une circulaire de 1917 a accentué ce mouvement; elle engage les écoles à se diversifier; il n'est pas nécessaire que l'école de Castres ressemble à celle d'Albi; nous souhaitons même qu'elle ne lui ressemble pas. puisque l'industrie castraise n'est pas identique à l'industrie albigeoise. Aussi depuis 1917 avons-nous créé plus de cinquante sections nouvelles dans les écoles primaires supérieures de France afin de réaliser partout ce que vous réalisez ici, l'adaption de l'école à son milieu local.

« Enfin on soutient que le ministère de l'Instruction publique ne saurait entrer en contact, pour donner satisfaction aux besoins économiques des régions, avec les représentants autorisés de ces besoins, avec les présidents des Chambres de commerce, avec les agriculteurs, les industriels et les commerçants. Comme si les agents du ministère de l'Instruction publique, les recteurs et les inspecteurs d'Académie, les directeurs et directrices d'écoles vivaient en dehors du monde, ignoraient leur milieu, étaient incapables de se mettre en relations avec autrui. Partout, nous avons créé autour de nos écoles des comités de patronage où entrent les représentants de l'agriculture, de l'industrie et du commerce. Et une disposition récemment votée par le Conseil supérieur de l'Instruction publique fera des présidents des Chambres de commerce, des présidents des Chambres d'agriculture, des membres de droit de ces comités. Mais depuis longtemps à Albi ce contact est établi; je me rappelle avoir en 1912 présidé une séance du comité de patronage à laquelle avaient bien voulu assister des représentants des grandes sociétés industrielles qui depuis n'ont cessé de nous apporter, sous des formes variées, leur précieux concours.

« Ainsi l'école primaire supérieure, telle que vous l'avez ici conçue et réalisée, est une institution merveilleusement adaptée aux aspirations et aux besoins de la démocratie française. Ceux qui la méprisent sont, je le crains, inconsciemment victimes de traditions périmées ou d'imitations fâcheuses. Ou bien ils ne la voient pas telle qu'elle est, mais telle qu'elle a pu être à ses origines; ou bien ils lui préféreraient un type d'école qui existe à l'étranger, notamment en Allemagne, l'école purement technique, sans culture générale, qui ne répond ni à nos goûts ni à notre idéal. L'école primaire supérieure est peut-être de toutes les institutions scolaires de la Troisième République, la plus originale, la plus française. Elle n'est identique à aucune des écoles d'enseignement moyen qui existent dans le monde. Mais son originalité fait son malheur. On la méconnaît. On cherche à la comprendre en l'assimilant à d'autres dont

précisément elle se distingue. Et, ne pouvant la faire entrer dans une catégorie connue, on lui refuse le droit d'exister. Elle ne manque pourtant pas de raisons d'être : que deviendrait notre société si les cadres inférieurs de la hiérarchie sociale — dans le domaine économique comme dans le domaine administratif — n'étaient pas remplis? Eh bien! l'école primaire supérieure n'a pas d'autre fonction que de préparer les jeunes gens à remplir ces cadres. Et réciproquement, pour former tous ces jeunes gens, il n'est pas d'institution plus complète que l'école primaire supérieure. »

Après le directeur de l'enseignement primaire, le Président de la Chambre de commerce d'Albi prit la parole. Il rappela l'organisation, à l'école primaire supérieure, de cours destinés aux apprentis. La Chambre a obtenu des directeurs des grandes industries qu'ils libèrent leurs apprentis cinq heures par semaine pour suivre ces cours : cours de physique et chimie adaptés à chaque profession, cours de technologie sur les matériaux, sur l'outillage de chaque industrie, cours de dessin industriel. Il souhaita en terminant que, grâce à cette collaboration « active, persévérante et continue » entre l'école et l'industrie, pût se former l'élite de bons ouvriers dont la France a besoin.

Une distribution de récompenses aux élèves du cours d'apprentissage termina la cérémonie. Il n'est pas sans intérêt de noter que, dans les épreuves du concours qui étaient communes aux élèves de l'école primaire supérieure et aux apprentis (dessin et travail manuel) les premiers, bien que leur séjour à l'atelier soit moins long, ont obtenu de meilleures notes que les seconds. Même pour l'éducation professionnelle, la supériorité de la culture générale n'est pas sans donner une avance à ceux qui peuvent en bénéficier.

L'Hygiène par l'exemple. — Grâce au concours des autorités locales, la Société « l'Hygiène par l'exemple » a fait dans la Charente, à Saint-Amant-de-Boixe, une démonstration des méthodes qu'elle préconise.

Ces méthodes, ainsi que les résultats obtenus, sont exposés dans le rapport que nous plaçons sous les yeux de nos lecteurs. Nous souhaitons qu'ils en tirent cette conclusion que l'exemple de l'hygiène peut être donné à leurs parents par tous les écoliers de France et que l'expérience de Saint-Amant-de-Boixe doit être généralisée.

I. — La commune de Saint-Amant-de-Boixe — bien que chef-lieu de canton — est une commune rurale. Sa population d'un millier d'habitants dont la moitié à peine est agglomérée au chef-lieu se compose de cultivateurs généralement aisés, comme dans toute la région, et de quelques commerçants détaillants et de petits rentiers « retirés à la campagne ». Rien ne distingue en conséquence Saint-

Amant des autres communes rurales du département : les gens y sont sobres et laborieux. Attachés à leurs coutumes et à leurs habitudes ils sont peu enclins aux innovations auxquelles ils opposent — quelle que soit leur nature — cet argument pour eux sans réplique : « Nos vieux ne s'embarrassaient point de tant d'affaires et vivaient bien. » On en a largement usé contre l'obligation scolaire et personne n'oserait dire qu'il a perdu tout pouvoir et qu'ici comme en beaucoup d'autres lieux la fréquentation ne passe pas encore après bien des intérêts plus matériels. Les soins d'hygiène et de propreté ne sont guère plus appréciés que l'instruction : on accorde un certain minimum que l'aisance, revenue après des années pénibles élève cependant peu à peu, mais tout ce qui le dépasse est qualifié de luxe inutile et bon seulement pour les désœuvrés. Contre l'expérience de la Société d'Hygiène l'argument « des Anciens » n'a pas manqué d'être produit, mais on ne demandait rien en fait à la population et celle-ci tout en demeurant sceptique au fond — montra au cours des travaux préparatoires une véritable complaisance. Il faut dire que les organisateurs étaient admirablement secondés par l'instituteur qui ne ménagea rien pour aboutir; par une propagande convaincante et grâce à une influence personnelle réelle, il finit par trouver des concours précieux au sein du Conseil municipal qui consentit à prendre certaines dépenses à son compte. Les écoles de Saint-Amant, de construction récente, se prêtaient assez bien aux différents travaux d'aménagement; à l'école de garçons une salle de classe non occupée fut utilisée comme lavabo-vestiaire. Une pompe Nicolas — manœuvrée à bras — élève l'eau du puits communal situé près de l'école, dans un petit bassin placé sous le préau; une conduite l'amène au lavabo qui se compose d'une table-tréteau portant casiers, porte-serviettes et cuvettes; ces dernières formées par une gouttière de zinc courant des deux côtés de la table et aboutissant à un tuyau qui conduit l'eau au dehors. Chaque élève a, en face de son robinet, dans son casier, sa serviette, son savon ordinaire, sa brosse à dents, son verre et son savon dentifrice. Derrière lui est une case vestiaire où il dépose à la sortie des classes son tablier de travail et ses chaussons de feutre qu'il reprend à la rentrée. Matin et soir, avant d'entrer en classe, les élèves, après avoir nettoyé leurs chaussures sur le cure-pied et le tapis-brosse, pénètrent dans le lavabo, se rendent à leurs cases respectives, endossent leur tablier de travail, prennent leurs chaussons, et au signal donné, font demi-tour et se trouvent en face de leur robinet; ils se nettoient les mains, le visage et les dents, étendent leur serviette sur le porte-serviette et attendent un nouveau signal. Celui-ci donné, ils se mettent en marche et se trouvent rangés deux par deux pour l'entrée en classe. Ces divers exercices prennent dix minutes environ; les heures d'entrée sont de la sorte avancées du même temps. Une paire de « sabots omnibus » vient d'être achetée pour le cas où des élèves dérangés

éprouveraient le besoin de sortir prestement pendant les séances de classe.

Ce service fonctionne depuis un an environ, et d'une façon régulière depuis la rentrée d'octobre. Les familles n'ont fait aucune difficulté pour acheter à leurs enfants les objets réclamés : tabliers, chaussons et objets de toilette. A une ou deux familles nécessiteuses et ayant plusieurs enfants à l'école, la commune a toutefois payé ces diverses fournitures; les serviettes sont renouvelées chaque semaine; le samedi soir chacun emporte la sienne et en apporte une propre le lundi d'après.

Les enfants se sont pliés de la meilleure grâce à cette discipline nouvelle pour eux; pas un n'a essayé de se soustraire à l'une ou à l'autre des pratiques exigées de lui; même ceux qui arrivent en retard — il y en a toujours quelques-uns — les accomplissent régulièrement et dans l'ordre imposé malgré l'absence du maître. L'hiver, quand l'eau est froide, les enfants répugnent ordinairement à en user, les inspections de propreté du matin ne le disent que trop; cependant, on ne remarqua aucune hésitation chez les écoliers de Saint-Amant, bien plus, il y avait même une visible émulation, comme si chacun tenait à montrer qu'il était plus « courageux » que son voisin. Aujourd'hui l'habitude est prise; le passage au vestiaire et lavabo avant la classe est une chose *naturelle* comme la mise en rangs pour les entrées, ou la formation du cercle devant le tableau noir pour la leçon d'arithmétique. Le maître n'a plus qu'à intervenir de temps en temps pour presser ceux qui s'attarderaient volontiers à leurs ablutions et pour veiller à ce que tout se passe en ordre et en silence.

Il n'est pas douteux pour moi que ces pratiques scolaires doivent influer de la manière la plus heureuse sur les habitudes de propreté corporelle de la population; très vite elles ont cessé d'être pour les enfants une obligation, pour devenir un plaisir et, suivant la loi de formation des habitudes, elles ne tarderont pas à devenir un besoin; déjà les familles ne se gaussent plus de la brosse à dents, et les enfants « se débarbouillent » le jeudi matin, ce qu'ils ne faisaient jamais autrefois puisque le maître ce jour-là ne passe pas l'inspection. Et la population, ironique d'abord, commence à s'intéresser à l'expérience; des parents qui ont des petites filles en classe demandent que l'école des filles ait bientôt, elle aussi, son lavabo-vestiaire. De fait il peut paraître étrange que l'école des filles n'ait pas été choisie plutôt que celle des garçons pour l'expérience en question. Les jeunes filles sont plus soigneuses de leur personne que les petits garçons et leur exemple est peut-être plus entraînant; elles participent à la tenue du ménage et aux soins des jeunes frères et sœurs en attendant de diriger elles-mêmes un jour toute la maison. Mais l'état des lieux qui offrait certaines facilités d'exécution et les économies qui en résultaient ont déterminé le choix.

L'installation de l'appareil à douches est en cours; par mesure

d'économie le maître et les grands élèves fournissent une partie de la main-d'œuvre. Le bassin du lavabo alimentera les douches. La salle sera accessible aux élèves des deux sexes, ainsi qu'à la population adulte; elle est située sous le lavabo des garçons avec entrée indépendante de celle de l'école. Quand cette installation sera terminée, c'est-à-dire à la rentrée prochaine. les organisateurs s'occuperont de l'aménagement du lavabo-vestiaire des petites filles. La construction d'une petite salle sera nécessaire, mais on profitera du bassin-réservoir des garçons; et l'on n'aura pas à craindre les erreurs et les tâtonnements du début. On peut de plus compter cette fois sur l'appui moral de la population et dans la mesure de ses moyens sur l'appui financier du Conseil municipal à peu près conquis entièrement aujourd'hui par les résultats obtenus.

II. — La santé de l'individu dépend d'un grand nombre de facteurs parmi lesquels son hygiène corporelle et l'hygiène de son habitation figurent au premier rang. Celles-ci ne vont guère l'une sans l'autre; la propreté du corps réclame celle du logis. Dans toutes les classes on parle aux enfants des découvertes de Pasteur et de ses élèves; des microbes que l'air véhicule et qui s'accumulent dans les coins, sur les tapisseries et les meubles, pour être dispersés ensuite par le balai de la ménagère inexpérimentée; on leur dit que beaucoup de maladies graves sont causées par ces poussières, on leur parle partout des bons effets de l'air et du soleil, mais non moins généralement on constate que ces enseignements ne modifient pas les habitudes anciennes. C'est pourquoi, ici, sans négliger les leçons et les conseils du maître, on donne encore la première place à l'exemple et à la pratique. Les rideaux ont disparu des fenêtres; les cartes, tableaux et images plus ou moins décoratifs ont disparu des murs. Quelques-uns regretteront certaines décorations qui pouvaient servir à l'éducation esthétique de l'enfant, et pourtant ces murs nus, mais propres ont encore leur gaîté. Une ou deux fois l'an, ils sont blanchis au lait de chaux par les élèves qui manient eux-mêmes le pulvérisateur. La dépense est insignifiante et les municipalités sont ainsi déchargées d'une obligation dont elles s'affranchissaient d'ailleurs au détriment de la santé des enfants. Cette innovation me paraît des plus heureuses.

Les parquets de la classe et du lavabo-vestiaire sont cirés tous les deux mois, toujours par les élèves, et le service de nettoyage et d'entretien est assuré par eux totalement. Le nettoyage a lieu tous les deux jours. Un élève manie la brosse articulée, un autre balaie la poussière au moyen d'un balai de crin et derrière lui un troisième lustre le plancher en frottant légèrement avec un chiffon de laine. Ce travail se fait après la classe du soir, en été, dans l'interclasse de midi en hiver. Les élèves ne considèrent pas ces travaux comme des besognes inférieures; ils s'y emploient avec un véritable entrain sous la surveillance de « l'officier sanitaire » choisi par tous pour

une période de 15 jours et rééligible. Les familles ne jugent plus — comme cela fut une mode il y a quelques années — que ces soins soient indignes de leurs enfants ou au-dessus de leurs forces; personne jusqu'ici n'a cherché à ruser avec le tableau de service : bien mieux, lorsqu'un élève est absent, et manque à l'équipe de service, tous les autres ou presque s'offrent pour le remplacer. Les locaux sont ainsi tenus constamment dans un parfait état de propreté; à constater le changement d'aspect obtenu par ce régime on est porté à penser que la propreté est, non le luxe du pauvre, mais le luxe tout court et les enfants le sentent eux-mêmes quoique peut-être inconsciemment. On peut dire qu'il n'y a pas de comparaison possible entre les résultats obtenus par la méthode actuelle et ceux que donnait le régime précédent; et au point de vue du contentement que les enfants en éprouvent et du profit qui doit en résulter pour l'éducation hygiénique de la population, il suffira de rappeler ces réflexions d'un petit garçon à sa mère qui les rapportait ces jours derniers à l'instituteur : « Maman, pourquoi ne cires-tu pas nos chambres et notre escalier? C'est bien mieux tu sais. » Cet enfant traduisait à sa façon l'impression de tous ses camarades et la mère en répétant ce propos avec un plaisir non dissimulé exprimait la satisfaction de toutes les familles. Cette satisfaction sera plus complète encore lorsque les fillettes — les ménagères de demain — bénéficieront à leur tour de cette éducation hygiénique, autrement profitable à mon sens, que celle qui leur est donnée sous forme de leçons et de lectures. J'ajoute que les frais d'entretien qui resteront à la charge de la commune et qui comprennent les prix d'acquisition et de renouvellement d'un peu d'encaustique et des ustensiles de nettoyage : balai de crin, brosse articulée, chiffons de laine — plus un peu de chaux vive pour les cabinets d'aisance et pour le blanchiment annuel des murs — sont inférieurs au salaire payé à la personne de service préposée au balayage des classes jusqu'à l'année dernière.

A tous les points de vue par conséquent l'expérience faite à Saint-Amant sous les auspices de la Société d'Hygiène me paraît intéressante et mérite d'être généralisée. La dépense d'installation restera pourtant longtemps encore l'objection derrière laquelle se retrancheront les municipalités que les innovations effraient et les populations qui voient encore dans les préceptes d'hygiène des spéculations de savants dont il faut prendre un peu et beaucoup laisser. Les uns et les autres ne se laisseront pas convaincre par des raisons. La Société d'Hygiène par l'exemple l'a bien compris; son système de propagande est coûteux sans doute, mais il semble le seul capable d'être efficace. Nous demanderons aux instituteurs de s'en inspirer chacun dans la mesure de ses moyens. Dans beaucoup de locaux scolaires il existe un vestibule-vestiaire où l'on pourrait installer à peu de frais un lavabo : un tonneau servirait très bien, en attendant mieux, de bassin-réservoir dont l'eau serait amenée dans les cuvettes alignées

le long des murs par un tuyau de caoutchouc. L'essentiel est d'obtenir d'abord que tous les enfants se lavent sérieusement et chaque jour le visage et les mains; les soins de la bouche seraient demandés aussitôt que cette installation sommaire le permettrait. Il serait plus facile encore d'obtenir que les parquets des classes soient, sinon encaustiqués, du moins lessivés périodiquement et que les enfants n'y pénètrent jamais avec leurs chaussures boueuses; que les cartes et tableaux divers soient détachés des murailles et rangées dans un endroit ou un meuble spécial et que ces murs débarrassés des nids à poussière soient blanchis une fois par an au moins au vaporisateur, puisqu'il s'agit d'un travail facile et d'une dépense insignifiante..., qu'enfin ces travaux de nettoyage soient faits avec le plus grand soin par les élèves eux-mêmes.

L'installation de Saint-Amant-de-Boixe est une installation modèle. Il ne s'agit pas pour le moment de la réaliser partout ou même dans le plus grand nombre possible de communes. Un modèle d'ailleurs est destiné à être imité plutôt que reproduit : chacun s'en inspire suivant son tempérament et ses moyens. Dans le cas qui nous occupe l'essentiel est que les grandes lignes du monument soient respectées, je veux dire que les principes d'hygiène soient enseignés par la pratique plus que par la leçon afin que la notion découle de l'acte accompli et devenu habituel au lieu de partir de l'idée théorique pour déterminer l'acte pratique.

J'ai la conviction que les instituteurs et les institutrices seraient facilement convertis à ces principes — et qu'ils trouveraient dans l'expérience faite à Saint-Amant des suggestions de nature à stimuler et à orienter des initiatives qui ne demandent qu'à se manifester — ainsi qu'un argument de fait pour appuyer leurs démarches auprès de leurs municipalités respectives. Pour ces raisons j'estime que la plus large publicité doit en être faite parmi le personnel du département. Déjà les élèves-maîtres de troisième année ont visité l'installation et assisté aux exercices des élèves à leur entrée en classe; ils ont paru d'autant plus intéressés que la chose était plus nouvelle pour eux. M. l'Inspecteur de la deuxième circonscription d'Angoulême se propose de convier à une visite semblable le plus grand nombre possible des maîtres et maîtresses de la circonscription à l'occasion des prochaines conférences pédagogiques et d'y traiter le sujet de l'enseignement pratique de l'hygiène par la méthode de la Société d'Hygiène par l'exemple. Et j'ai l'assurance déjà que la Société peut en compter beaucoup dès aujourd'hui au nombre de ses ollaborateurs.

Bibliographe.

La molécule chimique. R. Lespieau. — In-16, Paris, Alcan.

Le très intéressant livre de M. Lespieau fait partie de la nouvelle collection scientifique, dirigée par M. E. Borel.

Le rôle de la notation atomique et de la formule développée y est magistralement mis en évidence, et sur un terrain qui nous séduit particulièrement : le terrain des applications pratiques.

Que la formule développée soulage la mémoire, permette des précisions, cela est vrai et donne à la chimie un caractère vraiment scientifique. Mais il y a plus et mieux : l'introduction des formules développées dans la chimie lui donne une grande fécondité, et cela est aussi vrai pour les corps de chimie minérale que pour ceux de la chimie organique.

L'introduction du livre de M. Lespieau serait à citer dans son intégralité; j'en extrais quelques lignes.

« Dans quel embarras ne se trouverait pas le médecin si la chimie organique devenait subitement stérile?

« Le crédit d'un remède s'use vite de nos jours.... Ne verrait-on pas empirer immédiatement l'état d'un malade si le médecin, appelé à son chevet, venait à déclarer qu'il est complètement désarmé? Heureusement, la chimie organique crée quotidiennement des antipyrétiques, des analgésiques, des antiseptiques nouveaux, si bien que lorsqu'un médicameut commence à inspirer de la méfiance, dix autres sont prêts à le remplacer. »

Et plus loin : « Médicaments, parfums, colorants sont matières qui s'achètent et qui se vendent. Elles enrichissent le pays qui les produit, elles fortifient sa situation mondiale. Des recherches qui aboutissent à de tels résultats se seront jamais trop encouragées. »

Le but essentiel de l'ouvrage est de mettre sous les yeux des étudiants, les étapes successives par lesquelles ont passé les chimistes avant d'arriver à l'idée qu'ils se font aujourd'hui de la constitution chimique des molécules.

Nous en recommandons la lecture attentive à nos professeurs d'Écoles normales et d'Écoles primaires supérieures. Ils ne devront pas y chercher un encouragement à faire leurs cours de chimie à

coups de formules développées, ce qui serait contraire à l'esprit de nos programmes d'enseignement primaire supérieur; ils continueront à déduire des propriétés *observées*, des corps étudiés leurs formules développées. Mais, *à la fin des cours* en troisième année d'École normale, quelle magistrale leçon ils pourront faire, en s'inspirant du livre de M. Lespieau!

Verdun. Louis Madelin. — In-16, Paris, Alcan, 1920.

Excellent petit livre, où l'auteur s'est servi de documents officiels de premier ordre, et qui fait comprendre très clairement l'ensemble des opérations dont Verdun a été le centre du 21 février 1916 à l'armistice. La lecture de ces pages, écrites avec verve et parfois avec éloquence, offre un intérêt dramatique qui contribuera à faire mieux connaître et admirer par nos maîtres et par nos élèves, l'admirable effort du commandement et des soldats dans l'épisode capital de la guerre.

L'autre guerre. Georges Cahen. — In-12, Paris, Berger-Levrault. 1920.

« L'autre guerre », c'est celle qu'il faut faire victorieusement pour protéger la France de fléaux mortels. M. Georges Cahen, depuis une dizaine d'années, prêche la croisade d'éducation sanitaire nécessaire. au salut de la race.

Solution du problème du logement, application des lois d'hygiène existantes, vote de l'assurance-maladie, tel est le programme qu'il trace aux nouveaux élus de fin 1919. Mais dans d'autres articles, dans d'autres conférences s'est manifesté son effort d'assistance et d'hygiène sociales, qu'il fût l'orateur de la Fédération des cantines maternelles, qu'il s'adressât aux élèves d'écoles professionnelles d'infirmières, qu'il cherchât à atteindre le grand public.

Le livre, qui réunit aujourd'hui ses essais de propagande dont la foi ardente devrait, dans l'intérêt national, être transmis à tous les milieux, mérite d'être inscrit au catalogue de toutes nos bibliothèques.

Petite histoire des États-Unis. Brandon. — In-18, Paris, Hachette, 1919.

Petit ouvrage clair, bien présenté, d'esprit francophile, rédigé en France et en français, par un professeur américain. Cette histoire des États-Unis peut être mise entre toutes les mains; il est nécessaire que l'histoire de la grande république d'outre-Atlantique soit plus étudiée en France afin que nos relations avec nos alliés s'établissent sur la base d'une connaissance réciproque, plutôt que selon les caprices de sympathies irraisonnées sujettes à de brusques retours.

Histoire de l'Autriche-Hongrie. Louis Leger. — In-8, Paris, Hachette, 1920.

Il y a plus d'un demi-siècle que M. Louis Leger a commencé à se préoccuper du problème autrichien. Dès 1866, il faisait paraître une brochure sous ce titre significatif : « L'État autrichien, Bohême, Hongrie, Habsbourg », titre accompagné d'une épigraphe dont on peut apprécier aujourd'hui la portée prophétique : « Ave Cesar, resurrecturi te salutant », résumé des paroles non moins prophétiques prononcées par Montalembert, en 1846, au lendemain de l'annexion de Cracovie : « La monarchie autrichienne est un composé bizarre de vingt nations que la justice aurait pu maintenir et que l'iniquité fera tomber en dissolution. » Dans une brochure publiée au cours de l'année 1915, « La liquidation de l'Autriche-Hongrie », M. Louis Leger revenait sur la prophétie de 1866 pour la commenter et la préciser. Les événements ont réalisé toutes ses prévisions.

On lira donc volontiers cette nouvelle édition, entièrement refondue et mise au courant des derniers événements, d'un ouvrage accueilli avec empressement dès son apparition et dû à l'historien le mieux au courant de tout ce qui concerne la vieille monarchie aujourd'hui ruinée des Habsbourg.

Fables, transcrites par Maurice Bouchor. — In-18, Paris, Colin, 1920.

Pour clore la série des « plus belles histoires à lire et à faire lire aux enfants », après trois volumes de contes populaires, M. Bouchor, offre à ses jeunes lecteurs ordinaires un recueil de fables : fables indiennes, fables d'Esope, de Phèdre, de La Fontaine, de Florian, et de provenances diverses, il en est même des peuples de l'Afrique. Le choix en est excellent et les commentaires qui les encadrent sont judicieux et constituent des leçons de haute valeur.

Que mangeons-nous? Dr M. Lambert. — In-16, Paris, Cornély.

Ouvrage excellent, solide et pratique, bien ordonné. Les notions physiologiques sont présentées d'abord, avec clarté, dans une discussion attachante, souple qui reste simple sans sacrifier aucun principe essentiel, ferme sans affirmation tranchante au delà des faits nettement établis, et qui se développe suivant la méthode éducative chère à l'Université.

Cette prudence, cette mesure n'empêchent pas l'ouvrage de fixer l'attention et d'amener l'esprit à des conclusions pratiques très précises, bien au contraire.

La pratique ménagère. Mme Moll-Weiss. — In-8, Paris, Colin, 1919.

Mme Moll-Weiss a réuni dans ce gros volume de 435 pages, toutes les notions pratiques relatives à l'hygiène de l'alimentation, et à celle du vêtement, que ses nombreuses publications antérieures ont déjà très heureusement contribué à répandre. C'est le complément de son « Livre du Foyer » principalement consacré à la théorie de la Science ménagère.

Il y aurait bien quelques réserves à faire sur l'ordre dans lequel sont présentées les connaissances et les recettes que Mme Moll-Weiss veut apporter aux ménagères, et il n'est pas toujours facile de suivre l'ordre logique des différents chapitres de son livre.

Mais, quoi qu'il en soit, c'est un ouvrage qui, « sans autre prétention que d'être utile », dit l'auteur elle-même, peut rendre, en effet, quelques services à toutes celles qu'intéresse la pratique ménagère.

Le travail dans la Grèce ancienne. G. Glotz. — In-8, Paris, Alcan, 1920.

Ce volume fait partie de l'Histoire universelle du travail publiée sous la direction de M. G. Renard. L'Histoire du travail dans l'antiquité est un grave problème qu'il est difficile de résoudre, faute de documents complets. M. Glotz est un historien prudent qui voit le danger de généralisations téméraires. Il a un peu élargi le sujet et son livre est devenu l'histoire économique de la Grèce. Mais, à ce titre, il présente un intérêt encore plus grand. Et, comme M. Glotz a évité l'appareil d'érudition, il n'y a pas dix notes dans le volume, il demeure toujours visible.

Lettre d'un philosophe. B. Jacob. — In-16, Paris, Cornély, 1900.

Ces lettres, qui vont de 1890 à 1909, sont adressées pour la plupart à M. Legal La Salle et à M. Mongin. L'une d'entre elles l'est à l'amiral Réveillère, deux à d'anciennes élèves de Fontenay.

Elles ont trait aux questions les plus variées : l'antisémitisme, l'affaire Dreyfus, le militarisme, l'exode rural, la grève générale, etc., mais les sujets qui reviennent le plus fréquemment sont ceux qui touchent aux questions sociales (démocratie, socialisme, rôle des classes dirigeantes), etc., aux questions d'enseignement (éducation intellectuelle et morale, Sèvres, Fontenay, etc.) et surtout aux questions philosophiques et religieuses (Renouvier et Leguyer, Renouvier et l'Eglise, Renan réactionnaire, la banqueroute de la science, Bergson, le rationalisme et le mysticisme).

Tous ces sujets sont traités avec cette sincérité intellectuelle, cette loyauté morale, ce besoin de clarté et de raison, qui éclairent toute l'œuvre de Jacob.

Le développement des idées y est d'autant plus intéressant qu'il se présente sous une forme simple et familière, et qu'on y sent à chaque instant le mouvement intérieur et la vie d'un esprit pénétrant.

Ces lettres sont précédées d'une préface émouvante de M. C. Bouglé où la grande affection qu'il avait vouée à Jacob n'altère en rien la justesse du jugement porté sur l'œuvre du philosophe.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.

235

N^lle série. Tome LXXVII. N° 10 Octobre.

REVUE
Pédagogique

La Formation professionnelle dans les Écoles primaires supérieures.

De récentes discussions ont attiré sur les Écoles primaires supérieures un regain d'attention. Les uns demandent leur suppression en faveur d'un enseignement technique plus en vogue; les autres préconisent leur réforme.

L'heure est venue pour elles de se définir nettement et, dégageant de survivances périmées la formule qui fait leur valeur et leur force, de donner toute son efficacité à l'enseignement primaire supérieur, « un des outils les plus puissants dont dispose, pour refaire le pays après la guerre, la démocratie française ». (Steeg, Circulaire du 1er septembre 1917.)

Après les lycées et collèges, elles représentent le groupement scolaire le plus vaste dans l'enseignement du second degré : leurs effectifs actuels sont d'environ 60 000 élèves. La question de leur existence et celle de leur rôle valent

donc la peine d'être examinées en toute connaissance de cause.

Quelle est la situation de la scolarité primaire supérieure dans l'enseignement national? A quels besoins répond-elle? Dans quelle mesure doit-elle se réformer pour remplir plus efficacement son rôle?

Ce qu'est l'enseignement primaire supérieur.

Vis-à-vis de l'enseignement primaire, l'enseignement primaire supérieur, si l'on n'en jugeait que par son nom, apparaîtrait comme un grand frère qui, d'esprit plus mûr, distribuerait des connaissances d'un degré plus élevé, toutefois de même nature que le premier et lui faisant suite. C'est à peu près ainsi que M. Herriot l'a dernièrement défini à la Chambre.

Mais l'âge différent de nos élèves n'est pas seulement un fait d'ordre psychologique. C'est aussi un fait social. A l'âge où l'École primaire reçoit l'enfant la question du métier ne se pose pas; elle se pose pour l'adolescent à l'École primaire supérieure.

A l'égard de l'enseignement secondaire la situation de l'enseignement primaire supérieur est non moins nette, pour d'autres raisons.

L'enseignement secondaire est pour ses élèves, ou bien un cycle complet d'enseignement classique désintéressé, destiné comme jadis à former « l'honnête homme », et, par lui-même ne préparant à aucune profession; ou bien un premier cycle d'enseignement général ouvrant l'accès d'un second cycle professionnel dans l'enseignement supérieur. Mais dans l'un et dans l'autre cas, c'est une scolarité qui s'adresse à la bourgeoisie aisée ou riche dont les fils, dont les filles surtout, n'ont pas besoin de métier, ou, s'ils

visent une profession, veulent une profession libérale et peuvent la préparer par de longues et coûteuses études. Les bourses d'enseignement secondaire ou supérieur accordées aux enfants des milieux modestes prouvent tout justement que, à défaut d'une aide exceptionnelle de la collectivité, cet enseignement ne leur eût pas été socialement accessible.

La classe où recrutent les Écoles primaires supérieures est une classe moyenne, petits cultivateurs, petits commerçants et petits industriels, artisans, ouvriers assez bien payés, fonctionnaires, employés, gens de professions libérales à rendement modeste — qui veut assurer à ses enfants une bonne situation moyenne, sans qu'une scolarité trop longue et trop coûteuse, et les frais de première installation dans la profession, dépassent les ressources familiales. Dans l'ensemble, les élèves des Écoles primaires supérieures seront des cultivateurs, des artisans, des fonctionnaires, des employés, des ouvriers qualifiés ; ils formeront aussi les cadres moyens de l'organisation industrielle et commerciale; tous demandent à la scolarité primaire supérieure un métier, d'un degré moyen assez accessible, et d'une préparation peu coûteuse.

L'âge et la classe sociale de ses élèves déterminent donc un premier caractère de l'enseignement primaire supérieur : distinct de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, il est, comme l'indiquent les instructions officielles, « pratique et utilitaire »; disons plus nettement, *il est professionnel.* « Tous les jeunes gens, toutes les jeunes filles qui, sans pouvoir continuer leurs études jusqu'à la vingt-cinquième année comme les élèves de l'enseignement secondaire prolongé par l'enseignement supérieur, possèdent des aptitudes suffisantes pour les poursuivre utilement

jusqu'à dix-huit ans et peuvent reculer jusqu'à cette date le moment de gagner leur vie, doivent trouver place dans les Ecoles primaires supérieures et se préparer à jouer, soit dans les services techniques des administrations publiques, soit dans les professions économiques, un rôle fécond. » (Circulaire Steeg, *ibid.*)

Dans quel sens nos Écoles sont-elles professionnelles? Quelle est leur situation vis-à-vis de l'apprentissage, et vis-à-vis des Écoles qui font à l'apprentissage, une part presque exclusive?

S'il ne s'agissait que de donner le plus tôt possible aux enfants des classes laborieuses un gagne-pain, l'apprentissage pur et simple, à la ferme, chez l'artisan, à l'usine, vaudrait mieux à coup sûr.

Mais l'apprentissage, réduit à lui-même, ne forme dans l'ouvrier que le « manuel » ; il met le métier dans la main, pas assez dans la tête. Un haut degré d'habileté manuelle peut, surtout avec le développement du machinisme moderne, coexister chez un ouvrier ainsi formé avec l'absence de pensée et de savoir, avec une compréhension bornée ou nulle de l'ensemble économique auquel son travail le rattache. Outre que l'apprentissage industriel subit une crise, parce qu'il n'est pas facile de lui faire une place dans les rouages compliqués de la production, il est insuffisant comme formation professionnelle parce qu'il rompt l'unité nécessaire du savoir et de la profession, de la science et du travail.

La profession, humainement définie, n'est ni le travail brut, « un corps sans âme », ni la science pure, « une âme sans corps ». L'École professionnelle n'est ni le collège, ni l'atelier. Le premier ignore la production ; le second lèse, dans le producteur, l'homme.

L'École primaire supérieure professionnelle fait au savoir sa part nécessaire de deux façons.

En premier lieu, elle donne à l'adolescent, avant toute spécialisation professionnelle, un complément d'instruction générale « modeste, mais solide, qui constitue son originalité et assure à ses élèves une avance notable sur ses concurrents » (*Ibid.*). C'est la base indispensable au développement ultérieur de l'esprit; c'est aussi la période d'activité libre encore où l'enfant peut, au milieu des spécialités qui l'entourent sans l'étreindre, sentir s'éveiller sa vocation, et faire un choix préservé de regrets. Ne nous le dissimulons pas : une spécialisation hâtive est une mutilation; et si la vie a des exigences, il ne convient pas que notre système scolaire les aggrave. Le besoin de consolider le savoir élémentaire est si bien senti de façon générale, qu'on songe à prolonger jusqu'à quatorze ans la scolarité primaire et à créer une post-scolarité effective.

En second lieu, dans ses sections professionnelles, à côté d'une formation scientifique de valeur indéniable, l'École primaire supérieure maintient un souci de culture qui la distingue de l'enseignement technique. D'après l'horaire-type, voici comment se répartissent les enseignements ou exercices d'une École pratique de garçon (section industrielle).

	1re année	2e année	3e année	
			1re période.	3e trimestre.
Exercices pratiques d'apprentissage (travaux d'atelier, technologie, dessin)	27 h. 1/2	32 h.	37 h.	45 h.
Enseignement scientifique . .	9 h.	6 h. 1/2	5 h. 1/2	4 h.
Enseignement de culture (morale, géographie, histoire, français. Economie industrielle)	5 h. 1/2	3 h. 1/2	2 h. 1/2	0 h.
Etudes surveillées.	6 h.	6 h.	6 h.	2 h.
Totaux	48 h.	48 h.	51 h.	51 h.

Qui ne voit l'inquiétante disproportion qui existe entre les travaux d'atelier et l'enseignement scientifique professionnel; plus encore, entre ces exercices et les enseignements de culture d'une part, le travail personnel de l'élève d'autre part? Le danger qu'il y aurait à imposer à toute notre jeunesse laborieuse ce genre de formation apparaîtra à tous ceux qui ont de l'enseignement populaire une conception libérale.

Les Écoles primaires supérieures ont sur ce terrain un grand mérite et qui vaut qu'on les défende : elles n'ont pas séparé la science de la vie, mais, non plus, elles n'ont pas supprimé dans la préparation du métier le souci de la formation de l'esprit.

L'École des enfants du peuple, de quelque nom qu'on l'appelle, ce sera l'École bien adaptée, mais non étroitement ni hâtivement spécialisée; professionnelle, mais dépassant la profession et donnant des ouvertures sur la corporation, l'organisation sociale, la vie économique, la vie spirituelle du monde moderne. En l'actuel état des choses, nous croyons que ce sont les Écoles primaires supérieures professionnelles qui sont les plus proches, ou si l'on veut, les moins éloignées de cet idéal. Du moins sont-elles sur la bonne voie, et suffirait-il, à notre sens, d'une réforme, d'une libération pourrait-on dire, pour qu'elles dégagent pleinement leur originalité, et fassent fructifier le germe fécond qui est en elles.

Étude critique, historique des programmes primaires supérieurs.

Ce qui gêne le développement de notre enseignement, et qui peut tromper du dehors sur sa valeur véritable, c'est

une sorte de compromis, qui subsiste encore, entre la formation générale et la formation professionnelle.

Ce défaut est sensible à première vue dans l'agencement de nos sections et la conception de nos programmes.

Notre organisation actuelle ne prévoit, dans une scolarité de trois ans, qu'une seule année d'instruction générale commune. Dès la 2e année, la spécialisation commence. Mais est-ce bien une « spécialisation »? Parcourons le programme d'une section, la section agricole par exemple, puisqu'elle se présente la première.

La section n'est pas autonome; l'horaire lui accorde quelques heures spéciales, mais la confond, pour le reste, avec la section générale, en des matières dites communes. Matières communes et matières spéciales se répartissent comme suit :

MATIÈRES ET HEURES COMMUNES	Heures.	HEURES SPÉCIALES A LA SECTION	Heures.
Avec la section générale.			
Langue française	3	Rédaction d'actes agricoles.	1
Morale	1		
Histoire	1		
Géographie	1		
Instruction civique et économie politique	1		
Mathématiques	2	Mathématiques appliquées.	1
Physique	1		
Chimie	1	Chimie agricole	1
Histoire naturelle et hygiène	1		
Chant	2		
Avec la section industrielle.			
Mécanique	1		
Avec les sections industrielle et commerciale			
Technologie	1		
		Comptabilité agricole	1
		Agriculture théorique	2
		Dessin	1
		Travaux manuels et agricoles	9
Totaux	16		16

Total hebdomadaire des cours : . . . . . 32 heures.

Ajoutons à ce total déjà impressionnant les heures d'études nécessaires à la préparation de ces cours; n'y ajoutons pas, ce serait de l'ironie, les heures qu'il faudrait aux exercices physiques, au jeu, qui forment le corps, à la lecture, au loisir, qui forment l'esprit, et demandons-nous si nos enfants ont la journée de huit heures et la semaine anglaise. Il n'empêche que seize heures seulement, dans ce nombre, sont attribuées à l'objet propre de la section.

Pourquoi cette contradiction d'un horaire surchargé et d'une préparation technique insuffisante? Parce qu'on veut faire coexister pour le même élève, dans le même emploi du temps, l'instruction générale et la formation professionnelle, le travail de la section commune et celui de la section spéciale.

Des exemples : la section agricole possède un programme de chimie agricole intéressant, assez richement composé; pourtant, elle doit suivre encore le cours de chimie général élémentaire. Pourquoi ce compromis? Si le programme spécial est insuffisant à remplir son objet propre, il faut le compléter, l'élargir; mais s'il est bien établi, il répond aux besoins de la section agricole, et le programme général est par cela même superflu.

La section agricole a un cours d'agriculture théorique, comportant l'étude des plantes industrielles, alimentaires, etc., celle des animaux domestiques, les maladies des uns et des autres, des notions de physiologie animale et végétale, etc. Mais cela ne dispense point les élèves agriculteurs du cours commun d'histoire naturelle, et des généralités, superflues pour eux, qu'il contient.

En arithmétique ils reçoivent 1 heure d'enseignement spécial, mais ils conservent 2 heures de cours dans la section générale, avec l'obligation d'assimiler en ces 2 heures

un programme qui exige 4 heures des candidats à l'École normale. Il est vrai que l'Instruction ajoute cette phrase qui fait rêver : « Programme de la section générale, moins les revisions ». Les élèves agriculteurs sont-ils des prix de mémoire? Ou bien, tout au contraire, leur est-il permis d'oublier le cours à mesure qu'ils l'apprennent? Pourquoi donc le leur avoir fait suivre? Et faut-il tant de mathématiques pour être cultivateur?

De même, en quoi l'optique et l'acoustique les aideront-ils à mieux fumer leur terre, à mieux ensemencer leur blé?

Notons d'ailleurs que les spécialités de l'actuel programme, certainement insuffisantes, peuvent se répartir pour former, sous les dénominations scientifiques auxquelles on semble tenir, un programme déjà intéressant; mathématiques et mécanique, géologie et géographie agricoles, météorologie, chimie agricole, technologie, botanique agricole et physiologie végétale, zootechnie, hygiène rurale, économie politique et économie rurale. Ce programme ne peut-il se suffire? Et la science perd-elle son nom et son prestige quand elle s'accompagne d'un adjectif et d'une utilité?

On voit assez par ce qui précède que là où le programme professionnel comporte une spécialisation, il est comprimé dans son développement par un programme général élémentaire, parfaitement superflu.

Mais, d'autre part, pour beaucoup de matières, le programme ne prévoit pas de spécialisation [1].

---

1. L'adaptation professionnelle n'est pas toujours plus effective dans les écoles pratiques que chez nous : la section commerciale fait de la physique; elle a un cours de chimie générale, où je ne vois point apparaître la seule chimie qui puisse raisonnablement intéresser un commerçant : celle des fraudes. Lecture et récitation « porteront sur les textes de nos principaux auteurs des XVIIe, XVIIIe, XIXe siècles ». Le cours d'histoire vise à « l'éducation civique », et se distingue seulement du nôtre en ce qu'il

En technologie, il renvoie purement et simplement à celui de la section industrielle, dont les sujets assurent les instructions, « intéressent *également* les élèves des sections agricoles et commerciales ».

Faut-il vraiment que le cultivateur se préoccupe de la technique des fers, fontes, aciers, tôles, ustensiles de ménage, armes, tissus, chapellerie, cordonnerie, ganterie, aiguilles, épingles, boutons, brosses, peignes, papiers peints, porcelaines, cristaux, bougies, gaz d'éclairage, crayons, imprimerie, lithographie et plumes métalliques? Ne vaudrait-il pas mieux accorder à la technologie rurale une plus large place, ou bien trancher dans ces luxes d'enseignement pour réduire l'horaire de nos élèves? Je sais que tout cela est *curieux* aux yeux de l'honnête homme, et c'est à peu près ainsi que Louis XV découvrit les mérites de l'Encyclopédie. Mais « l'honnête homme » s'il vit encore dans notre siècle, n'habite point, à coup sûr, les maisons de nos élèves.

En mécanique, le programme de la section agricole se confond avec celui de la section industrielle, bien trop compliqué, bien trop théorique pour des apprentis agriculteurs. Par contre, faute d'outillage, faute de fermes annexées, la partie pratique de ce cours, qui devrait en être la partie essentielle, se réduit à quelques « visites » de machines agricoles « dans les fermes bien organisées ». Outre qu'il

---

établit à la Révolution une coupure bien arbitraire de notre passé. Le cours de géographie est un cours général : celui de l'Ecole primaire, celui du Brevet, celui du « mandarinat » primaire supérieur. Tout cela forme un enseignement général complémentaire, *parallèle* à l'apprentissage, qui ne fait pas corps avec lui, et qui, réduit à un horaire famélique ne peut, comme instruction générale, donner que de bien maigres résultats. Des titres prometteurs apparaissent : *Economie industrielle et législation ouvrière*, mais dont le cours se réduit à 1 heure hebdomadaire pendant 5 mois de la 3e année; *Hygiène industrielle*, mais « brossée » en 1 trimestre à raison de 1 heure par semaine, etc.

faudra parfois aller loin, on peut douter que le propriétaire se prête au démontage, montage, maniement de ces machines, à quoi on convie théoriquement les élèves.

Histoire et géographie restent invariablement confondues avec le cours général. Il ne faudrait pas beaucoup d'imagination pour concevoir, venant après le programme général et le complétant, des programmes de géographie rurale, d'histoire rurale, qui ne manquaient point d'intérêt.

Sur les 4 heures de langue française prévues à son horaire la section agricole recevra 1 heure seulement d'enseignement spécial. Sorte de cours pratique concernant les rédactions relatives à la vie agricole (correspondance commerciale, correspondance administrative, actes d'achats, de vente, etc.), on peut dire que, s'allongeant sur deux ans consécutifs, c'est le temps qui lui manquera le moins. Mais pourquoi donc ne pas réserver à la section agricole un horaire distinct de lectures, et de composition française proprement dite? La vie rurale n'a-t-elle pas ses sujets d'intérêt qui lui sont propres, sa littérature, si riche et si vivante qu'il faudrait bien lui faire, dans la formation intellectuelle de cultivateurs, une place qui soit de premier et non de second plan?

En somme, dans un horaire de 30 heures (laissons de côté les 2 heures de chant) les occupations d'un apprenti fermier se répartissent comme suit :

Exercices pratiques (travaux manuels et agricoles, dessin).	10 heures.
Enseignements propres à la section.	6 —
Enseignements généraux.	14 —

Je ne sais pas si 2 heures par jour scolaire de travaux pratiques sont suffisantes; en tous cas, 1 heure par jour d'enseignement adapté à l'objet propre de la section ne l'est sûrement point; et 3 heures d'enseignement général,

sans orientation définie, sont de trop dans une section professionnelle.

On peut faire le même travail pour les autres sections, sans oublier d'admirer que la section industrielle, conviée au Cours d'hygiène ou de Droit usuel de la section générale, ne soit pas invitée par les programmes à étudier spécialement l'hygiène industrielle ni la législation du travail. L'impression finale est la même : on a le sentiment que la section professionnelle *n'est qu'une excroissance de la section générale* ; l'enseignement de celle-ci continue de faire centre; l'enseignement spécial apparaît comme un « complément » ; il semble être l'accessoire où il devait être l'essentiel[1].

Cet état de choses vient d'une évolution lente, encore incomplète, qui a modifié profondément la vie de nos Écoles primaires supérieures, sans qu'elles aient pu parallèlement y adapter leur législation, leurs programmes, leur structure. Il n'est pas inutile de rappeler cette évolution, puisqu'on assure assez plaisamment que les Écoles primaires supérieures ont « dévié » d'une inspiration à l'origine professionnelle vers un « mandarinat » d'enseignement général.

Conçues, dans la législation de Guizot, comme des établissements d'instruction primaire à un degré plus élevé, elles devaient donner à l'enseignement primaire élémentaire un complément, comme lui général et encyclopédique. Sans doute, pressentant les besoins auxquels il devait répondre, sans les définir assez nettement, on reconnaît de

1. Qu'on entende bien le sens et les limites de cette critique des programmes. Ils ne contiennent pas à eux seuls la cause ou la solution de toutes les difficultés matérielles : les difficultés matérielles et financières sont peut-être plus embarrassantes. Mais enfin, commençons par mettre en ordre notre maison.

bonne heure à l'enseignement primaire supérieur un « caractère pratique et utilitaire » qui devait être sa marque propre.

Mais, pratique et utilitaire, on ne l'est pas à vide. Les qualités d'une bonne terre arable sont indubitablement une notion pratique et utilitaire. Mais pour qui? Pas pour celui qui fabrique des allumettes et vit dans un cinquième étage. L'erreur a été de vouloir apprendre à tous ce qui était utile à des catégories. Notre enseignement général est devenu ainsi un amas confus de spécialités qui, s'étouffant les unes les autres, n'ont pu ni se développer, ni engendrer une culture véritable, générale ou professionnelle.

En fait, pendant cinquante ans, les Écoles primaires supérieures fonctionnèrent comme des Cours complémentaires, sans participer même au budget d'État, sans que leurs études eussent la sanction d'un examen qui leur fût propre, préparant uniquement aux examens de l'enseignement. C'est en 1882 seulement que fut créé un certificat d'Études primaires supérieures pour les élèves des 40 Écoles primaires supérieures qui existaient tout juste à cette date.

Mais il faudra attendre onze ans encore pour que soient introduites dans cet examen « des épreuves destinées à attester, chez les candidats, la préparation professionnelle ».

La réforme de 1893, intéressante à beaucoup d'égards, pécha par trop de timidité. Elle voulait réagir contre une « préparation excessive » aux brevets d'enseignement général; elle voulut aussi, il convient de l'en louer, garder à la culture de l'esprit ses droits en face de l'apprentissage.

Mais elle n'organisa pas assez franchement l'enseignement professionnel. Les Écoles primaires supérieures y sont définies comme « associant d'une manière intime un com-

plément d'instruction générale avec un *commencement* d'instruction professionnelle »; dans chacune des sections « les études se *ressentiront* du but professionnel spécial que la section poursuit »; on devra assurer à chaque groupe d'élèves « les cours *accessoires*, c'est-à-dire les enseignements professionnels dont il a besoin »; le Certificat d'Études primaires supérieures est présenté comme « un titre primaire à tendances professionnelles ». C'est enfin l'époque où l'on disjoint de l'Instruction publique pour les rattacher au Commerce celles des Écoles primaires supérieures « dont l'enseignement était vraiment et principalement technique ».

Pendant cette période, on vit se développer surtout les « cours spéciaux », complétant dans un sens professionnel l'enseignement général qui gardait la première place et déterminait l'organisation de l'École.

L'enseignement professionnel, par la force des choses, s'imposant chaque jour davantage, on généralisa l'usage des sections, auxquelles la réforme de 1909 accorda des programmes spéciaux notablement développés. Malheureusement, comme nous l'avons vu plus haut, la législation de 1909 conserve le compromis qui affaiblit la réforme de 1893.

Parce que le système des sections est remarquablement souple, et que l'administration dans bien des cas a laissé les initiatives déborder et devancer les programmes, il y a des Écoles où ces sections sont pratiquement autonomes et donnent d'excellents résultats. Mais il faut avouer que les exceptions sont trop nombreuses encore. Il faut regretter aussi que l'organisation actuelle de notre scolarité et de nos programmes soit moins faite pour faciliter ce mouvement que pour le gêner, et pour susciter des critiques, souvent excessives d'ailleurs, à notre enseignement professionnel.

La conclusion qu'ils suggèrent, c'est que l'enseignement général élémentaire reste le but de nos Écoles, la matière essentielle de nos études, la raison déterminante de notre organisation pédagogique. L'enseignement professionnel semble s'y faire une place subalterne, devoir s'accommoder d'une organisation scolaire qui ne lui convient pas, et traîner le poids de généralités encombrantes, sans rapport avec l'objet qui lui est propre.

Les conséquences pratiques sont faciles à constater; la scolarité professionnelle a dû, bon gré mal gré, s'adapter à la scolarité primaire supérieure. Celle-ci étant conçue sur trois ans, et comme il fallait bien accorder 2 années à la formation professionnelle, on a introduit les spécialités dès la 2e année d'études.

Mais, de ce fait, on s'est trouvé aux prises avec une double difficulté. D'abord, celle d'une spécialisation trop hâtive, l'insuffisance des notions d'instruction générale, et le manque de maturité d'esprit chez un enfant de quatorze ans.

En second lieu, la distribution de notre programme d'enseignement général en trois années non concentriques fait qu'au bout d'un an l'élève qu'on prétend spécialiser n'a étudié qu'un lambeau de programme, sans que les matières en aient été choisies pour constituer un ensemble cohérent et éducatif.

Bien entendu, on ne peut guère se résigner à ce bâtiment inachevé, dont les fondations annoncent quelque prétention mais sortent à peine de terre. C'est pourquoi, gêné par l'obligation de faire compléter au moins mal en 2e et 3e années le programme ébauché en première, on n'arrive pas à « décoller » la section professionnelle de la section générale ; pourquoi, rognant sur les généralités pour

faire aux spécialités une place difficile, restreignant celles-ci pour conserver celles-là, défigurant à la fois les unes et les autres, on obtient une cotte mal taillée, qui ne sied à personne et dont la plus sûre qualité est de n'être pas légère à l'élève qui la porte. Chaque fois que, dans une intention excellente, on veut « développer » l'enseignement professionnel sans rien modifier à l'ensemble, le mal s'aggrave. Nous savons comment la majorité des élèves s'arrangent pour supporter sans trop de peine ce double fardeau ; ils répartissent avec impartialité sur toutes les matières un minimum d'effort. Fâcheuse habitude, avouons-le, pour une école du travail.

Réforme de la scolarité et des programmes primaires supérieurs. Apprentissage, Éducation scientifique, Culture professionnelle.

Le remède ne consiste à supprimer ni le savoir général, ni les spécialisations professionnelles mais à donner à chacun de ces enseignements son temps et sa place.

Notre scolarité actuelle, nous l'avons dit, distingue insuffisamment deux périodes scolaires qui répondent à des besoins différents et auxquelles devraient correspondre deux cycles distincts et deux enseignements autonomes.

Le premier cycle comprendrait deux années d'instruction générale primaire supérieure, communes à tous les élèves et sans spécialisation.

Le second, consacré aux spécialisations professionnelles, répartirait pendant deux ans les élèves entre des sections autonomes répondant aux besoins généraux ou aux besoins locaux : sections normales, administratives, agricoles, industrielles, maritimes, commerciales, ménagères, hôtelières, etc.

La scolarité primaire supérieure doit être un organisme complet, compris sur un cycle plus restreint, moins coûteux que les études secondaires complétées par l'enseignement supérieur, et correspondant à des situations moyennes accessibles aux facultés et aux ressources d'un plus grand nombre.

Cette réforme en permettrait une autre, de plus grande envergure et de plus longue haleine : celle des programmes, si nécessaire, mais qui resterait illusoire si elle ne se fondait sur une organisation rationnelle de notre scolarité. Elle rendrait possible leur *adaptation* complète et précise à des besoins bien déterminés. Par voie de conséquence, elle faciliterait *l'allégement* de nos programmes et de nos horaires; on allège d'abord en distinguant, en séparant, en mettant chaque chose à sa place; on allège ensuite en attribuant à chaque chose sa valeur.

Programmes de formation professionnelle adaptés, programmes d'enseignement général allégés, telle est, dans ses grandes lignes, la réforme qui s'impose de notre enseignement primaire supérieur.

*
* *

Une formation professionnelle fusionne trois éléments que l'analyse peut distinguer : un apprentissage; une éducation scientifique; une culture professionnelle.

L'apprentissage est affaire de tour de main. Il se traduit à l'École par des exercices pratiques, des travaux manuels, etc. Il exige du matériel. Il demande un personnel qualifié.

Il est bien certain que l'horaire accordé à ces travaux, le matériel mis à leur disposition, le recrutement et la

formation d'un corps enseignant qui ait à la fois la technique et la pédagogie des métiers, sont les questions initiales qu'une réforme aurait à résoudre. Dans cette œuvre, la collaboration de l'enseignement technique nous serait un précieux appoint. Mais les réclamations des Écoles primaires supérieures sur ces sujets sont assez unanimes et assez anciennes pour qu'il soit inutile d'y insister beaucoup. Il est pourtant un point qu'il faut marquer : ni nous, ni personne, ne ferons rien sans argent. Dans ce domaine de l'apprentissage, l'enseignement technique a souvent mieux réussi que les Écoles primaires supérieures parce qu'il a été plus largement subventionné. Réunis désormais sous le même toit, les deux enseignements adopteront-ils quelque jour le régime de la communauté des biens? Allons-nous faire un beau mariage? Si l'on veut que l'exemple des écoles allemandes ou américaines soit pour nous autre chose qu'un motif de mélancolie, qu'on songe à établir nos budgets à la ressemblance des leurs.

Or, il est d'un augure peu rassurant de voir rejeter, au seul profit des Offices départementaux d'agriculture, la demande d'augmentation de crédits faite récemment en faveur des Écoles d'agriculture.

Au fait, voilà bien notre histoire : si notre enseignement général s'est souvent développé au détriment de notre enseignement professionnel, c'est qu'il peut pousser sur un sol plus maigre, sur de plus humbles crédits. L'histoire, la grammaire, la composition française, l'arithmétique, les sciences et la géographie livresques, avec un manuel, un tableau noir, et de l'ingéniosité, on en tire quelque effet : ce n'est pas merveilleux, mais enfin il y a quelque chose. Le métier, lui, exige des réalités, des

réalités coûteuses, celles que nous n'avons pas. Nous n'avons pas d'ateliers suffisants; pas d'outillage. ou démodé; pas de machines, ou trop vieilles; pas de crédits pour leur entretien, ni pour l'achat des matières premières; bien moins encore avons-nous du terrain et du matériel agricoles, des installations ménagères-agricoles, des laiteries, des basses-cours; nous manquons bien souvent de matériel scientifique; nos bibliothèques sont réduites, mal renouvelées; parfois elles n'existent pas du tout, et les ressources font défaut pour les créer. Nos locaux sont insuffisants, tant pour le fonctionnement des services scolaires que pour recevoir les élèves inscrits. Avant de rendre accessible à tous l'enseignement du second degré, peut-être faudrait-il le rendre accueillant à la population scolaire qui d'ores et déjà s'adresse à lui. Le personnel auxiliaire a été jusqu'à présent très médiocrement payé, et laissé à un recrutement de fortune. Qui croit-on juger quand on vient après cela nous dire : « les Écoles primaires supérieures sont tombées dans le mandarinat; elles ne sont plus que des fabriques de fonctionnaires ». Hélas! on fabrique ce qu'on peut, et c'est déjà, dans de certaines conditions matérielles, bien de l'honnêteté et bien de la peine.

Si les ressources budgétaires ne permettent pas de doter toutes les Écoles existantes, la répartition des études primaires supérieures en deux cycles permettrait de distinguer nos établissements en deux groupes : les uns que leur situation, leur recrutement, leur développement limiterait au premier cycle d'enseignement général prolongé par la section normale; les autres, plus régionaux que locaux, se complétant d'un second cycle professionnel, libéralement organisé, et recevant, outre leurs élèves, les

élèves formés dans les Écoles du premier cycle. Cette sélection n'est, si l'on veut, qu'un compromis, mais nous paraîtrait encore préférable à l'éparpillement de crédits insuffisants pour des résultats partout médiocres.

L'éducation professionnelle doit être une éducation scientifique, la technique raisonnée du travail, et proportionner de façon éclairée les heures d'enseignement aux travaux de l'atelier, du bureau, de la ferme, etc. L'objet d'une École est moins de fournir aux activités économiques des comptables garantis, des mécaniciens sur mesure, des agriculteurs diplômés, que de former des jeunes gens plus aptes que les autres à saisir les difficultés, les ressources, les tenants et les aboutissants, le pourquoi et le comment d'une situation et à en tirer le meilleur parti possible, un parti ingénieux toujours, créateur parfois.

La routine de l'apprentissage n'y suffirait pas.

Mais la science dont on éclairera le métier, il est bien évident que ce sera la science du métier, ou mieux les sciences du métier, différentes en nature, en sujets, en développement, selon la section, et, dans leur choix comme dans leur mise en œuvre, uniquement adaptées à cet objet. Ce seront strictement les sciences appliquées. L'ébauche de cette construction professionnelle, nous pouvons la demander à l'œuvre d'un professeur trop tôt disparu, Albert Thierry, dont l'intelligence philosophique et la conscience inquiète honoraient notre enseignement primaire supérieur.

« Rien de plus facile, écrivait-il en 1912, que de se figurer six ou sept apprentissages réservés à l'adolescence ouvrière, et caractérisés par la cohésion de la science et du métier, de la théorie abstraite et de la science industrielle. Savoir :

« Un apprentissage nautique et maritime, — complété par l'astronomie et la biologie; — et les enrichissant à son tour.

« Un apprentissage agricole et rural approfondi par la biologie et la chimie; et leur posant, comme il les a posés à Pasteur, à Mendel et à de Vries, des problèmes nouveaux.

« Un apprentissage industriel et urbain, aboutissant à la mécanique, à la physique, à la chimie; et retravaillant comme Stephenson ou Forest avec elles.

« Un apprentissage commercial et nomade, renseigné par la psychologie, la géographie, les mathématiques, l'économique; et capable, ayant élevé le Boucicaut d'un Magasin de Gros international, de les renouveler.

« Un apprentissage administratif, municipal ou syndical, expérimenté en économique, en droit, en histoire; et qui multiplierait pour nos fédérations d'industrie ou de métier les Merrheim et les Delzant.

« Un apprentissage normal et scolaire, une éducation des éducateurs, pédagogique et psychologique; jusqu'à ce que chacune des industries-sciences précédemment énumérées produise ses professeurs propres, comme elle aura produit ses inventeurs et ses généralisateurs. »

Bien entendu, cette exacte adaptation du travail à la profession, exige l'autonomie des sections, si éloignée d'être réalisée dans l'organisation actuelle. Les sciences biologiques qui fondent un enseignement agricole ne sont point celles qui conviennent à une formation industrielle ou commerciale. L'autonomie des sections exigera un personnel plus nombreux, plus spécialisé; des locaux supplémentaires; en résumé, de l'argent. La conclusion est inévitable; il reste à déterminer si l'on estime que le placement vaille la peine qu'on le tente.

Il ne faut pas craindre que ces programmes manquent de matière : nous avons vu qu'un apprentissage agricole met en jeu des connaissances variées, qu'une scolarité ne suffira pas à épuiser. A substituer à ces spécialités substantielles, nourries de pratique, un savoir encyclopédique, forcément rudimentaire et abstrait, l'élève sait mal un peu de superflu et ignore le nécessaire.

Il ne faut pas craindre davantage que la science ainsi comprise perde sa valeur éducative. A l'âge de nos élèves, et à leur degré de développement, la science utilitaire est la plus vraiment, je dirais presque, la seule éducative.

Il ne s'agit point, certes, de la dégrader à la mesquinerie d'une recette. Mais, comme l'observe un professeur de l'enseignement supérieur, « quelques chapitres d'une science bien développés, étudiés à loisir, suffisamment appuyés d'observation et d'expériences, suffiraient à donner une idée de la nature et des méthodes de la science » (Bouasse).

Par ailleurs, il y a dans la science appliquée un élément humain profondément éducatif, dont nous voudrions vivifier l'enseignement de nos sections professionnelles. Dans son origine, la science, si spéculative qu'on la conçoive, n'est pas une donnée de la nature; c'est une conquête de l'esprit humain, et par là sa beauté formelle s'émeut et s'anime d'une beauté plus sensible. Dans ses applications, la science, la grande révolutionnaire, se mêle si intimement à la vie des individus et des groupes qu'on ne la sépare plus des études proprement humaines.

L'invention de Crompton eut, non seulement pour l'industrie du textile, mais pour le mouvement social et politique de la fin du XVIIIe siècle des conséquences incalculables. Thomas et Martin arrachent à la chimie deux nou-

velles formules métallurgiques, et c'est avec la métallurgie, tout le XIXe siècle qui se transforme. Le professeur de sciences ne devrait-il pas être professeur d'histoire?

La découverte du clerc de notaire anglais met en jeu la chimie, l'économie politique, la sociologie, l'histoire, la géographie ; elle offre à la morale et à la psychologie une belle étude humaine, et c'est enfin un chapitre où une philosophie idéaliste et une philosophie marxiste trouveraient chacune à se complaire. La valeur humaine de la science, dans ses origines et dans ses productions, est une bonne leçon pour des jeunes gens qui ne seront point des hommes de laboratoire, mais qui, voués à l'action, seront, ou devront être, des hommes parmi les hommes. La science elle aussi a ses « humanités ».

Il faut avouer que la formation du personnel enseignant n'a guère reçu jusqu'à présent cette sorte d'orientation. La réforme prévue par le programme de M. Lapie, du professorat des sciences devenant un professorat de sciences appliquées, plus encore peut-être que celui des Écoles normales, rénoverait fort à propos l'enseignement de nos Ecoles professionnelles.

Ayant ainsi rattaché la science au métier, il faudrait enfin y rattacher la culture tout entière. Car nous voulons pour nos élèves autre chose qu'un apprentissage, autre chose même qu'une technique scientifique; nous voulons une culture professionnelle. Je sais bien que la méthode Taylor n'en a guère besoin : la culture n'aide pas à fabriquer mieux ou plus. Mais elle aide à mieux travailler et à comprendre la valeur humaine de son travail. Elle donne l'idéologie de la profession, la profonde intelligence du métier; elle est l'âme vivante et souple, sous la technique impersonnelle de l'œuvre. J'insisterai sur ce facteur de la

formation professionnelle parce que c'est, à l'heure actuelle, celui qui me semble en péril.

En lui réservant ses droits nous ne ferons que répondre à un besoin réel, à un besoin senti dans les milieux du travail où la pensée se développe. J'observe autour de moi : ici ce sont des employés d'un centre industriel demandant des études de géographie économique, industrielle et commerciale; là, un ouvrier d'art exprimant le besoin qu'il aurait d'étudier les questions d'économie politique. Ailleurs, les lecteurs d'une revue ouvrière réclament des études scientifiques; Guillaumin recommande à ceux de la terre la lecture des livres suivants : « *Pêcheur d'Islande*, *Jacquou le Croquant*, *Le Moulin de Frau*, *L'Apprentie*, *Au petit battant*, *L'Homme de peine*, *Les Maîtres sonneurs*, *François le Champi*, *Germinal*, *Mémoires de Léonard*, ancien garçon maçon, *Le Valet de ferme*, *La Vie d'un simple*. Tous livres de documentation sur la classe ouvrière et paysanne, livres sains qui instruisent et font penser. » Et parce que la voix des morts vaut celle des vivants, qu'on écoute encore cette plainte émouvante du vieil Agricol Perdiguier : « Quand un artisan veut approfondir son métier, développer son entendement, acquérir quelques connaissances, savoir ce que c'est que la vie humaine, être homme enfin, il est forcé de prendre sur sa nourriture et sur son sommeil ».

Les gens de métier sentent, plus ou moins nettement, que le métier ne tient pas tout entier dans la main de l'artisan ni entre les quatre murs de l'atelier; qu'il s'élargit de tout un monde de faits, d'idées, de sentiments, auxquels ils n'accèdent pas.

Répondrons-nous à ces consciences que nos Ecoles forment des dessinateurs corrects, des agriculteurs avisés,

des mécaniciens adroits, mais que là se borne notre effort?

Les programmes primaires supérieurs marquent, nous l'avons souligné, un meilleur dessein. La culture y garde ses droits. Mais là encore le manque d'adaptation a gâté notre pédagogie. Géographie, histoire, littérature, économie sociale et politique restent des « généralités » sans rapport suffisant avec la profession.

Par un défaut qui n'est pas seulement le nôtre, nous faisons diverger la culture et la profession ; nous dérivons, en dehors du métier, ce courant qui devrait le vivifier et nous laissons à sec de pensée et de sentiment le travail de chaque jour.

Les conséquences en pourraient être tragiques. J'ai bien lu autrefois dans les anciennes *Pages libres* l'histoire cruelle d'un jeune ouvrier qui, mis à même de goûter pendant une longue maladie, dans un milieu intellectuel, cette culture classique si totalement étrangère à son milieu et à sa profession, se dégoûta d'un métier qu'il ne supportait plus et qu'il ne pouvait changer, et se tua. C'est un cas extrême, parce que les âmes tragiques ne sont pas légion. Mais les conséquences mesquines, qui atteignent le nombre, sont plus graves socialement que les autres dont souffrent quelques individus isolés : c'est le banal dégoût du métier, qui consiste à ne pas l'aimer, à ne pas s'y intéresser, à ne pas s'y attacher, encore qu'il vous tienne lié, à chercher ailleurs à quoi se prendre, de quoi agir, avec le sentiment qu'on est un exilé dans son propre milieu et que le destin vous a fait tort.

Les programmes ne sont pas, certes, les seuls responsables de ce défaut de notre enseignement, non pas même les principaux. Les programmes scolaires sont moins faits pour susciter la pensée et l'action que pour les suivre, les

enregistrer, les consacrer. S'ils continuent d'attacher timidement des rudiments professionnels à l'armature intangible de la formation générale, c'est que nous n'avons pas eu la hardiesse de couper le câble. S'ils n'accordent pas à l'enseignement professionnel son autonomie, c'est que nous-mêmes, éducateurs, nous n'avons pas cru jusqu'à présent qu'on pût le faire. Nous avons gardé, l'ayant reçu, le préjugé des sciences pures, de la culture générale, des méthodes classiques comme seules capables de former l'esprit et de constituer une culture. Nous n'avons guère vu dans la profession qu'un tour de main, plus ou moins dirigé par la science, bien plutôt fait pour gêner la pensée et la culture que pour créer une pensée originale et une culture véritable.

C'est pourtant autour de la profession qu'il faut cristalliser ces forces de pensée, d'action et d'amour que la culture suscite. La *Civilisation française* citait, voici quelques mois, ces belles lignes, venues des milieux ouvriers : « Nous, nous n'avons que ce terrain du travail ; si nous ne le travaillons pas, si nous n'aimons pas le cadre dans lequel nous sommes, que va-t-il nous rester?... Il faut que nous l'aimions, parce que si, demain, nous réalisions quelque chose de mieux, il sera fait du cadre que nous nous sommes assigné chacun dans notre tâche ». (Nicolet, Congrès du Bâtiment.) A ce prix seulement, en effet, le domaine du travail, si ébranlé à de certaines heures, retrouvera, en son fond même, une base stable ; à ce prix aussi, un progrès véritable se dégagera des activités mises en jeu. Socialement, la culture de l'esprit est une force pour l'action, mais c'est aussi une force de pondération et d'équilibre ; *la culture est un élément organisateur.*

Il faut que l'homme qui travaille retrouve dans la morale,

la littérature, l'histoire, la géographie, l'économie sociale et politique, son métier élargi, son milieu expliqué; il faut que rentré à l'atelier, à l'école, au bureau, retourné à la charrue, il projette ces éclaircies dans les relations multiples de son travail et de son groupe avec les formes et les cadres plus vastes de l'activité humaine....

La littérature du travail doit tenir la première place dans les programmes de français de nos sections professionnelles. Elle est riche et variée; elle le deviendra plus encore, parce que le travail est dans notre civilisation un fait social dominant. L'inspiration classique n'a connu ni l'homme de métier ni les classes populaires; le XIXe siècle a, comme on l'a dit, introduit dans la littérature les « pauvres gens »; le XXe siècle, avec plus de précision, y installe les gens de métier. Les pages, sobrement émues, où Guillaumin et Le Roy font vivre le travail de la terre; celles des frères Bonneff où, précises comme des documents, pathétiques comme des drames, s'ouvrent les annales de la vie ouvrière; celles de Balzac, de G. Sand, de Daudet, de Zola, de Maupassant où défilent les formes humbles, les formes brutales, les formes magnifiques de l'effort humain; les pages lyriques de Paul Adam, de Verhaeren, de P. Hamp, glorifiant, jusque dans les existences qu'il broie, le « travail invincible »; ces œuvres-là, mais tant d'autres encore, font une anthologie assez vaste pour attacher l'esprit et le cœur de nos élèves au travail, au milieu, aux formes de vie qui seront les leurs demain.

Il ne s'agit pas d'ailleurs de faire à la littérature des métiers une part exclusive dans nos programmes. Nous lui réservons une part éminente, le métier étant un élément essentiel dans la vie de chacun à cause du caractère obligatoire et régulier de sa discipline. Mais toute profession

non étroitement subalterne exige ces qualités de discernement, de pénétration psychologique, de sens des nuances et de l'à-propos, de rapport précis entre la pensée et l'expression par lesquelles on a défini l'esprit de finesse. Nos textes classiques (encore qu'il faille choisir) seront toujours à ce titre une école sans égale, à condition toutefois qu'on en fasse l'objet d'une analyse moins grammaticale que psychologique, moins formelle qu'humaine. En ce sens, j'estime d'ailleurs que l'enseignement primaire supérieur est dans la bonne voie. Son ignorance du grec et du latin l'a préservé d'erreurs de méthode bien fâcheuses.

Pour l'étude de la géographie et de l'économie sociale, il nous faut moins un programme que la suggestion de monographies variées et d'une riche bibliographie, constamment renouvelée et mise à jour : monographies économiques, comme celles de G. d'Avenel, à la fois historiques, techniques, sociales; monographies de géographie humaine, locales, vivantes et précises, comme celles dont MM. Dupuy et Brunhes ont donné la méthode, comme celles que MM. Delaisi et Laurin ont parfois publiées; monographies industrielles, à l'image de celles dont fourmille l'œuvre abondante de J. Huret et de V. Cambon; monographies de métiers, dont les *Pages libres* avaient donné de si heureux exemples, etc.

Les éléments de ces études sont actuellement épars dans un certain nombre de livres et dans des revues assez diverses : par un travail d'entr'aide, une sorte de coopérative intellectuelle, le personnel enseignant de nos écoles en ferait assez aisément un dépouillement et une bibliographie qui faciliteraient le travail de chacun. Pour compléter ces monographies et les mettre à jour, la collaboration de l'enseignement secondaire et de l'enseignement

supérieur nous serait plus que précieuse, nécessaire. Je crois, personnellement, qu'elle ne nous serait pas refusée.

L'étude de l'histoire devrait, elle aussi, concourir plus directement qu'elle ne le fait à la culture professionnelle de nos élèves. Sans doute, il faut à la base, à l'Ecole primaire et dans le premier cycle de notre scolarité, un enseignement national et chronologique de l'histoire, parce que, par-dessus les différences des destinations sociales, la patrie est un fait qui intéresse chacun et tous. Mais dans la nation, notre place, et par suite notre rôle, n'ont rien de vague et de général; ils sont déterminés par notre profession. Une inquiétude, une désaffection croissante, désorganise un peu partout le domaine du travail; le malaise ne peut que s'accentuer si, à la petitesse et aux misères de la besogne individuelle, ne vient pas s'agréger chez chacune le soutien de l'esprit corporatif. Comme on puise dans l'histoire du pays la fierté nationale et dans celle de la famille l'honneur du nom, on peut demander à une histoire du travail de former l'esprit corporatif et l'honneur professionnel. Montrer aux gens de métier la grandeur de leur œuvre dans le passé est le meilleur moyen qu'ils la conçoivent dans le présent. Il ne faut pas craindre de compléter l'histoire générale du pays par l'histoire de son sol, de son industrie, de son commerce, de ses formes administratives par celle des figures éminentes ou des masses humblement héroïques qui ont ensemencé ces domaines de leurs fortes vertus, de celles dont nous avons besoin encore : ténacité et endurance paysannes, idéalisme ouvrier, ingéniosité industrielle, esprit commercial d'entreprise, activité innombrable et patiente de tous pendant des siècles entiers d'histoire. L'orientation actuelle des études historiques nous assure de trouver pour alimenter des pro-

grammes ainsi conçus une documentation des plus riches et d'une incontestable valeur. L'*Histoire économique et sociale*, publiée sous la direction de M. G. Hanotaux, est un ouvrage assez significatif pour ne citer que celui-là.

En constituant fortement pour chacun de nos élèves la culture de sa profession, nous ne prétendons pas toutefois l'y enfermer. Des causeries, des lectures, des conférences réuniraient souvent les élèves de deux sections, de plusieurs sections, de toutes les sections de l'école pour réfléchir ensemble à telles questions dont l'intérêt leur serait commun, ou qui leur permettraient de saisir sur le vif des conditions différentes de vie, de travail et de pensée. On ne se connaît bien qu'en se comparant; surtout il nous faut éviter les dangers d'un professionnalisme étroit et égoïste, incapable de concevoir des intérêts généraux et de s'y subordonner, incapable aussi de compréhension et de sympathie pour d'autres formes de pensée et d'activité. Le malentendu permanent des éléments urbains et des éléments ruraux prouve assez que la précaution n'est pas inutile.

Nous ne voulons pas non plus tomber dans l'esprit de système : malgré qu'on nous l'ait abondamment reproché, nous estimons que le rôle d'une Ecole professionnelle est aussi de former des fonctionnaires. Que sont donc les fonctionnaires sinon des travailleurs? Une fonction n'est-elle pas un métier, qu'il est bon de préparer au contact des autres métiers et de pénétrer des mêmes méthodes? On dirait à de certaines heures qu'il n'y a plus de travail digne de ce nom que le Commerce et surtout l'Industrie. N'exagérons rien. Les formes de la « production » sont plus diverses. Il faut que tout le monde vive; il faut aussi que vivent toutes les fonctions sociales. Quand nous aurons

inconsidérément jeté vers l'Industrie et le Commerce un excès de contingents dont les salaires s'aviliront du même coup; quand nous aurons, par contre, tari le recrutement déjà faiblissant de l'enseignement et celui des autres services publics, le résultat sera-t-il pas admirable?

Pour ramener à de justes proportions ce goût, j'allais dire cet engouement, pour une technique exclusive, il suffirait d'ailleurs de songer que, dans cette voie, l'école doit suivre l'usine et non la précéder. Le développement d'un enseignement technique est *lié* au développement général de l'Industrie et du Commerce, aux méthodes de l'un et de l'autre. Le nombre et la valeur des écoles techniques en Allemagne n'ont pas d'autre cause; le caractère professionnel des Écoles primaires supérieures, très marqué dans le Nord et l'Est français, faible ou nul dans l'Ouest ou le Sud-Ouest s'explique de la même façon. Les questions professionnelles sont fonction d'un ensemble économique complexe et variable; ni celles-là, ni celui-ci ne se décrètent en Parlement.

Enfin, dans l'élaboration de nos programmes professionnels, comme dans celle de nos programmes d'enseignement général, il faudra être exigeant pour la qualité mais modeste au regard de la quantité. Il ne s'agit pas de tout apprendre à nos élèves, ni quant à la technique, ni quant à l'idéologie de leur profession. Que feraient-ils donc du reste de leur vie, des progrès de leur esprit, et de cette école plus rude mais plus complète, constamment renouvelée par l'évolution économique, qu'est le métier vécu? Il s'agit seulement pour l'école de les préparer à cette leçon de l'expérience en les habituant à *penser* leur travail d'abord, leur profession ensuite, et, par-dessus celle-ci, l'ensemble humain, économique, social, moral, dont elle est un élément.

Les Écoles primaires supérieures de filles.

Sauf erreur, il semble que cette conception ménage à la fois les nécessités de l'enseignement général et ceux de la formation professionnelle.

Il semble aussi qu'elle puisse convenir à l'organisation des Écoles de filles comme à celle des Écoles de garçons.

En majorité les jeunes filles demandent, elles aussi, à l'enseignement primaire supérieur de leur ouvrir une profession. A côté d'une section d'enseignement normal plus forte vraisemblablement que chez les garçons, une section ménagère, ou ménagère-agricole, des sections hôtelière, commerciale, administrative, une section industrielle adaptée aux arts féminins, peuvent et doivent le plus souvent trouver place.

Toutefois il nous faut tenir compte d'un fait inconstestable. Assez nombreuses, surtout dans les villes de moyenne importance, sont les jeunes filles appartenant à la petite bourgeoisie qui ne se destinent à aucune profession et qui n'attendent de leurs études primaires supérieures qu'un complément d'instruction générale, des notions pratiques d'ordre domestique, et une culture convenant à une maîtresse de maison qui a quelques obligations de société et quelque souci de garder, parmi ses occupations d'intérieur, le goût de la pensée, de la lecture, et l'intelligence du monde où elle vit. La culture qu'elles réclament est moins spécialisée que celle des sections professionnelles, plus modeste et plus diverse que celle de la section normale, moins uniforme et moins exclusivement pratique que celle des sections ménagères, telles du moins qu'elles sont comprises actuellement.

Il est facile aux Écoles primaires supérieures, sans modi-

fier leur organisation d'ensemble, de répondre à ce besoin. Groupées dans un 2e cycle de culture générale, d'organisation très souple (et de quelque nom qu'on l'appelle), ces jeunes filles pourraient selon leurs goûts et ceux de leur milieu participer aux exercices pratiques et à certains enseignements de la section ménagère, perfectionner une habileté innée dans la section industrielle des arts féminins, apprendre au Cours commercial la dactylographie, prendre part aux Conférences communes prévues pour les différentes sections, enfin, posséder en propre un certain horaire où le travail, d'allure moins scolaire, comporterait surtout des lectures, des excursions, le compte rendu des unes et des autres, l'étude des caractéristiques géographiques, des ressources artistiques de la région, de l'histoire locale, des causeries sur des sujets variés, visant à ouvrir leur pensée et leur cœur aux questions sociales, surtout à celles qui touchent l'enfant et la femme et qui requièrent tout particulièrement les activités féminines. A ces causeries, à ces excursions pourraient être admises, sur un horaire réduit, les anciennes élèves de l'École, qui resterait ainsi un centre de vie commune des plus attrayants et qui prolongerait, au delà des scolarités formelles, sa bienfaisante influence.

Les Écoles primaires supérieures entre l'enseignement supérieur technique et la postscolarité professionnelle.

Deux brèves remarques en terminant :

Nos Écoles primaires supérieures ainsi comprises ne fourniraient-elles pas à l'enseignement postscolaire des cadres tout préparés? Leur nombre est considérable; leur organisation souple permet l'adaptation précise aux besoins

locaux. Elles offriraient leurs ateliers pour l'apprentissage, leur corps de professeurs et de maîtres-ouvriers pour l'enseignement. Parmi cette jeunesse laborieuse en contact déjà avec le métier, sans doute dégageraient-elles une élite qui pourrait, grâce à un système de bourses, parfaire dans leurs sections son éducation professionnelle.

D'autre part, on a reproché à l'enseignement primaire supérieur de ne pas permettre à ses élèves bien doués l'accès de l'enseignement supérieur.

La critique n'a rien de définitif. Munis d'une préparation technique et scientifique désormais renforcés, l'esprit assoupli par une culture professionnelle vigoureuse sans étroitesse, ne trouveraient-ils pas un débouché tout naturel dans les Instituts techniques des Universités? Un mouvement aussi vaste que récent est en train d'en multiplier le nombre : « Paris ouvrit la voie avec son École municipale de physique et de chimie, avec sa belle École supérieure d'électricité; mais ce furent surtout les Universités provinciales qui se dévouèrent à la tâche nouvelle. Avant tout, Nancy : Instituts électrotechnique et de mécanique appliquée, chimique, agricole, colonial, Ecoles de brasseries et de laiterie, tout dernièrement Institut des mines et de métallurgie, firent de la grande cité lorraine la métropole de l'enseignement technique français. L'exemple fut suivi : Lyon eut son École de chimie industrielle et son École de tannerie; Lille un Institut électrotechnique et une Ecole de chimie; Grenoble un Institut électrotechnique et une École de papeterie; Toulouse fonda, à côté de son superbe Institut électrotechnique et de mécanique appliquée, merveilleusement outillé, un Institut agricole et un Institut d'hydrologie spécialisé dans l'étude des eaux minérales et thermales; Marseille vient d'établir, avec de larges res-

sources fournies par sa Chambre de Commerce et les industries régionales, un Institut technique divisé en sections adaptées aux diverses formes d'activité industrielle et commerciale de la grande cité. » (*Civilisation française*, février 1920.)

Il faut ajouter à cette énumération l'Institut de Chimie industrielle de Caen, à l'œuvre duquel la revue l'*Economie Nouvelle*, organe de la « Fédération des Industriels et des Commerçants français », rendait tout dernièrement un hommage mérité. Bon nombre de ces Instituts s'ouvrent dès maintenant aux jeunes filles comme aux jeunes gens. Je suis persuadée que la liaison serait facile à établir entre les Instituts techniques et nos Écoles professionnelles. Nous aurions à nous inspirer de leur enseignement et de leurs méthodes, ils couronneraient l'édifice d'un enseignement professionnel véritablement démocratique.

*
* *

L'*enseignement général* dans un premier cycle primaire supérieur, l'utilité de cet enseignement, la réforme de ses programmes et de ses concours, liée à une réforme de l'enseignement primaire élémentaire, devront faire l'objet d'une étude distincte.

D. Levesque,
Directrice d'Ecole primaire supérieure.

La Culture intellectuelle des Instituteurs[1]

(2e ARTICLE.)

II. — Comment un instituteur peut-il entretenir et fortifier sa vie intellectuelle [2].

Les instituteurs, quand on leur parle de livres intéressants et qu'ils devraient lire, haussent les épaules et disent : « Mais nous n'avons pas le temps de lire ! » Et si l'on insiste, ils allèguent leur classe, les préparations, le secrétariat de la mairie, les leçons... que sais-je encore ! Et, de fait, beaucoup d'instituteurs sont secrétaires de mairie et véritablement écrasés de besogne. Mais le secrétariat demande de plus en plus de temps ; et il faut s'en féliciter ; car on paiera davantage les secrétaires ; le poste sera envié et les instituteurs en seront débarrassés. Quant aux leçons particulières, on n'en donne que lorsqu'on veut bien en donner. Je sais, il est agréable d'avoir chaque mois un supplément appréciable à son traitement ; on réserve cet argent pour des plaisirs qu'on ne pourrait s'offrir autrement,

---

1. Voir *Revue Pédagogique*, septembre 1920.

2. Le titre serait plus exact, ainsi libellé : « Comment un instituteur vivant à la campagne, livré à ses seules ressources et sans sortir de son village, peut-il entretenir et fortifier sa vie intellectuelle ». C'est le cas le plus fréquent et le problème est ainsi abordé dans ce qu'il a de plus général et aussi de plus difficile ; car les instituteurs des villes, de par le milieu même où ils vivent, de par leurs relations, de par les conférences récemment organisées dans les Ecoles normales pour les mettre au courant des principales questions actuelles, continuent presque inconsciemment à se cultiver. Il n'en est pas de même pour les instituteurs de campagne, à qui souvent il faut un jour entier de voyage pour se rendre au chef-lieu et qui doivent trouver en eux-mêmes ou chez eux les ressources nécessaires pour entretenir leur vie intellectuelle.

ou bien on l'économise. Mais il ne faut point en donner trop. Nous connaissons des Instituteurs qui, tous les soirs, de quatre heures et demie à six heures surveillent l'étude de leur école, donnent parfois une leçon de six à sept heures et sont pris pendant quatre heures le jeudi. Une telle existence est fatigante et — qu'on me passe le mot — « abrutissante ». De plus, c'est au fond faire un mauvais calcul, car les instituteurs auront beau faire, ils ne parviendront pas à la fortune. Quand on veut gagner beaucoup d'argent, il faut se faire industriel, commerçant ou cultivateur, mais non fonctionnaire. La profession d'éducateur, entre autres, est faite pour ceux qui sont capables d'éprouver d'autres joies que des joies extérieures. Des Américains ont appelé les Français des « âmes à salaire fixe ». J'accepte, pour ma part, l'épithète. Je trouve que la jouissance délicate de la vie, les joies de l'étude et de la vie intérieure valent bien les âpres joies de la conquête et les joies matérielles que procure une grosse fortune. Ce fut la mode en France, au début de la guerre, de prêcher dans nos écoles une sorte de culte de l'arrivisme et de tourner les élèves vers le commerce et l'industrie.... Il ne faut pas exagérer dans ce sens. En tous cas, à l'École normale, il faut essayer d'apprendre à nos élèves à dédaigner l'argent. Il reste bien entendu que le nécessaire et même un peu de superflu sont indispensables : il n'y a point de travail intellectuel possible quand on est « gêné dans son domestique ». Mais, à part cela, il faut quand on est instituteur, dédaigner la fortune d'ailleurs inaccessible et s'initier aux joies fécondes et sans prix de la vie intérieure.

Un instituteur peut continuer à se cultiver.

1° *En faisant son métier*, car les éducateurs ont cette chance insigne que leur métier ne les contraint pas à une étroite spécialisation, qu'il les invite au contraire à s'intéresser à toutes les manifestations de la vie.

En premier lieu, il faut que l'instituteur observe ses élèves ; il faut qu'il s'ingénie à trouver leurs défauts et à les en corriger, qu'il recherche et applique les procédés les plus propres à stimuler chacun d'eux. Même, il doit chercher à deviner leurs aptitudes et aider au besoin les parents dans le choix d'une profession. S'il a des élèves véritablement intelligents et tra-

vailleurs, il doit les préparer au concours pour l'obtention des bourses d'études; bourses d'études primaires supérieures ou secondaires suivant les cas. Il fera ainsi son devoir d'éducateur et il y trouvera son compte; car en aimant ses élèves et en s'intéressant à eux, il entretiendra et fortifiera sa vie morale et intellectuelle.

La préparation sérieuse de sa classe concourra au même résultat. Il devra, aussi souvent que possible, « remonter aux principes scientifiques des notions élémentaires qu'il aura à enseigner », et il serait bon que ses livres de normalien demeurassent sur sa table de travail et qu'il les rouvrît de temps en temps. Il pourra ainsi étendre et surtout « creuser » ses connaissances. Il arrivera à bien les posséder et l'effort d'adaptation et de compréhension qu'il devra faire est une gymnastique intellectuelle excellente. L'enseignement du français surtout est « profitable ». Je connais des maîtres qui n'ont vraiment compris et goûté les fables de La Fontaine que lorsqu'ils ont dû les expliquer à leurs élèves. Lorsqu'on veut déterminer le sens précis d'un mot, sa « valeur relative », qu'on ne trouve jamais, même dans les meilleurs dictionnaires, il faut faire un effort de compréhension et d'invention qui apprend à mieux connaître sa langue. Il est à ce propos un livre précieux que tout instituteur devrait avoir dans sa bibliothèque : le *Dictionnaire étymologique* de M. Clédat (paru chez Hachette). Il y a d'ailleurs toujours à faire pour la préparation d'une classe. Nous connaissons un instituteur qui s'est construit lui-même, à l'aide de quelques outils seulement et sans modèle, un appareil figurant la rotation de la Terre autour du Soleil et celle de la Lune autour de la Terre. Il avait été forcé pour cela de revoir ses livres d'Ecole normale et il avait occupé à la fabrication de son appareil, toutes les veillées d'un hiver. Nous en connaissons un autre qui a établi tout un programme de géographie d'après les nouvelles méthodes, partant de l'observation de son école, puis du village où il vit pour arriver progressivement à l'étude de la terre. N'est-ce point une manière à la fois amusante et « profitable » d'occuper ses loisirs? Chacun peut varier ses occupations selon ses aptitudes et ses goûts : l'important est de s'occuper et de réfléchir.

Enfin, la lecture attentive des journaux pédagogiques, indispensable à l'instituteur pour la préparation de sa classe et le renouvellement de ses méthodes, est propre à tenir son esprit en éveil; car les journaux pédagogiques font une part de plus en plus grande aux questions de culture générale.

2° *La vie hors de l'école* peut être utile elle aussi à la culture du maître.

Beaucoup d'instituteurs ont tendance à devenir uniquement des pédagogues, à ne plus parler entre collègues que de choses d'enseignement. C'est évidemment abusif. Il faut, au contraire, sortir de sa « spécialité » et regarder autour de soi le travail de ses voisins. Beaucoup d'instituteurs vivent à la campagne et ne la connaissent point parce qu'au fond d'eux-mêmes, ils méprisent un peu les paysans et dédaignent de se renseigner sur leurs travaux. Pourtant, pour bien cultiver, il faut beaucoup de savoir-faire et même d'intelligence; et tel cultivateur, stupide et grossier quand on lui parle de choses étrangères à son métier, devient intéressant dès qu'on cherche à se renseigner sur les assolements, les engrais, les semailles ou l'élevage. Ce que nous disons du cultivateur pourrait aussi bien se dire du forgeron ou du menuisier, de tous les artisans du village. Non seulement en regardant autour de soi on cultive son intelligence par l'observation des métiers; non seulement on prend un sens plus vécu de la dignité et de la solidarité humaine; mais encore on cultive sa sensibilité en admirant la vie de dur travail, de résignation et d'abnégation des gens du peuple. Ajoutons qu'un instituteur qui participe ainsi à la vie de ses voisins est vite considéré dans son village comme un « monsieur » du pays et qu'on va volontiers lui demander conseil, au lieu de le regarder comme un étranger, un fonctionnaire, un « ronge-budget ».

L'Instituteur pourrait encore s'intéresser à l'histoire ou à la géographie locales, à la flore des environs. Il n'est pas d'endroit si déshérité qu'il ne fournisse au moins un sujet d'études intéressant.

3° *Les questions politiques et sociales.* — Non seulement l'Instituteur devra regarder ce qui se passe autour de lui; mais, s'il veut rester un esprit vraiment libre, il devra se renseigner sur les hommes et les choses de sa patrie, sur ceux de l'étranger,

se former sur toutes les questions politiques et sociales une opinion aussi personnelle et « équitable » que possible. Est-ce à dire que les Instituteurs doivent « faire de la politique » ; non : il est déjà trop de politiciens en France. Mais ils sont citoyens comme tous les Français ; ils font partie, malgré tout, de l'élite de la nation et il est de leur devoir de se faire leurs idées, de les défendre au besoin lorsqu'elles sont attaquées devant eux. Remarquons que, d'ailleurs, ce sont les discussions politiques qui, pour une large part, entretiennent la vie intellectuelle dans les démocraties.

Les Instituteurs doivent donc adopter un journal et un parti, mais garder assez d'esprit critique pour juger leur journal et leur parti ; car il n'est point de parti qui ait le monopole de la vérité et il n'est point de journal qui soit entièrement impartial. Donc, précaution initiale et indispensable, il faut se défier des journaux. Cependant, comme il faut bien essayer de se renseigner et qu'on ne peut les voir tous tous les jours, il faut bien en choisir un. Mais lequel ?

Je conseille franchement un des grands journaux qui possèdent les sources d'information les plus abondantes et les plus sûres et qui tiennent le mieux leurs lecteurs au courant du mouvement littéraire, artistique et scientifique.

Mais, si on ne lit qu'un journal, au bout de peu de temps, on n'a plus assez de liberté d'esprit pour s'en détacher et le juger. Il faut de temps en temps le contrôler par un autre. Le choix de cet autre journal doit varier avec les questions en cours : par exemple au moment d'un congrès socialiste on « prend » un journal socialiste.

Il est bon de voir de temps en temps une revue politique et sociale. Le rôle du journal est surtout d'informer et les informations y tiennent une grande place ; les questions sociales n'y sont guère étudiées. Syndicalisme, socialisme, étatisme sont des mots qu'on y trouve fréquemment, mais qui ne sont point expliqués. Le rôle des revues est surtout d'apprécier, de dégager la leçon qui découle d'une série d'événements, d'étudier les diverses solutions proposées aux problèmes sociaux. Ainsi la revue est le complément presque indispensable du quotidien.

Et nous arrivons à ce que je considère comme le moyen essen-

tiel du perfectionnement intellectuel des Instituteurs : la lecture des « bons livres ».

4° *Les livres.* — Beaucoup d'Instituteurs, forcés de vivre à la campagne, se plaignent de n'avoir pas de livres à leur disposition; la bibliothèque scolaire est insuffisante; la bibliothèque populaire — quand elle existe — ne contient trop souvent que des romans d'aventure.... Il leur reste en tous les cas le secours de la bibliothèque pédagogique, soit celle de leur arrondissement, soit celle du Musée pédagogique qui envoie gratuitement en communication des livres fort intéressants. D'ailleurs on cueille maintenant sur n'importe quelle revue des adresses de Bibliothèques circulantes, communiquant un livre par mois pour une dizaine de francs par an [1]. Vraiment, ceux qui aujourd'hui se plaignent de ne pouvoir lire parce qu'ils manquent de livres, ne se donnent pas la peine d'en chercher.

Mais il y a mieux : il faudrait que chaque Instituteur eût ses livres à lui, continuellement à sa disposition. On éprouve à se faire une bibliothèque une jouissance délicate dont beaucoup sont capables. D'ailleurs tout Instituteur, en sortant de l'École normale, reçoit pour 25 francs de livres. C'est peu, surtout maintenant. Mais c'est quelque chose; et ces premiers volumes doivent être le noyau d'une bibliothèque qui peut être intéressante, non par le nombre des ouvrages, mais par le choix judicieux qu'on aura fait. Mais, justement, comment composera-t-on cette bibliothèque [2]?

Tout d'abord, il n'est pas besoin d'acheter beaucoup de livres; car il n'est pas utile de lire beaucoup; quelquefois même cela peut être dangereux.

---

1. Par exemple, la bibliothèque du *Carnet critique*, 208, rue de la Convention, Paris (XV°).

2. Est-il besoin de dire que nous ne prétendons nullement imposer le choix que nous aurons fait? — Nous savons d'avance qu'il sera imparfait et discutable. Les bibliothèques, d'habitude, reflètent la personnalité de ceux qui les ont formées et tel livre qui peut me plaire ou m'être utile peut déplaire à un autre ou même mettre en danger son équilibre intellectuel. Il serait donc à la fois très vain, très sot et très ridicule — et d'une inconcevable suffisance — de vouloir imposer à tout le monde le même choix de livres, quel qu'il soit.

Mais nous allons essayer de raisonner le nôtre; et peut-être — du moins nous voulons l'espérer — pourra-t-il rendre quelques services: ne ferait-il

Mais il importe de ne pas acheter au hasard des volumes n'ayant d'autre mérite que leur nouveauté ou celui que leur prête une réclame intéressée. Il faut, quand on ne dispose pas de beaucoup d'argent, apporter au choix de ses livres une critique sévère et le subordonner, non au goût du moment ou à un entraînement passager, mais au soin permanent de sa culture intellectuelle.

De plus, une bibliothèque exclusivement littéraire ne serait pas suffisante, car un Instituteur doit enseigner l'histoire, la géographie, les sciences en même temps que le français. Remarquons d'ailleurs en passant que la distinction habituelle entre « littéraire » et « scientifique » est ridicule et même dangereuse si on la prend au pied de la lettre. Les grands écrivains scientifiques ont des qualités littéraires : la clarté, l'imagination, l'émotion même parfois. Les grands écrivains littéraires ont des qualités scientifiques : la précision, le souci de la vérité, la logique du raisonnement. C'est donc la marque d'un petit esprit et d'un esprit faux que de vanter les « littéraires » au détriment des « scientifiques » et vice versa ou de s'excuser de sa faiblesse en littérature en se prétendant « scientifique ». Il y a, du point de vue qui nous occupe, des hommes intelligents et cultivés, d'autres qui ne le sont pas et voilà tout. En tous cas, un Instituteur qui doit avoir une culture générale assez étendue ne peut pas prétendre à se spécialiser.

En résumé, nous conseillerons d'acheter peu de livres, mais de toujours bien les choisir, et d'avoir, à côté d'ouvrages plus proprement littéraires, quelques livres d'histoire, de géographie, de sciences et même deux ou trois volumes de pédagogie, qui donneront à la bibliothèque de l'Instituteur l'orientation professionnelle que toute bibliothèque doit avoir.

Nous ne conseillerons pas d'acheter beaucoup de romans. En général, lorsqu'on a lu un roman on ne le relit plus. Il suffit d'en avoir quelques-uns particulièrement beaux ou « forts ». Pour la même raison, il ne faut pas trop lire de pièces de théâtre qui — à part quelques-unes — ne sont que des analyses de cas

---

que donner quelques directions ou faire réfléchir un instant pour le critiquer, que nous ne croirions avoir perdu ni notre temps ni notre peine.

spéciaux et trop souvent en dehors de la vie. De même, il peut être dangereux de lire presque exclusivement des recueils de poésie. La lecture des romans, des pièces de théâtre, contemporaines, des poésies surtout donne certes à l'esprit beaucoup de charme et de finesse; mais elle peut fausser le jugement, donner à l'esprit une tournure romanesque particulièrement dangereuse et déplacée chez un instituteur.

Il suffira donc d'avoir à soi quelques romans (par exemple ceux de Pierre Hamp si documentés et originaux), deux ou trois volumes de pièces de théâtre (par exemple celle de François de Curel) et quelques recueils de poésies, ou mieux une anthologie des poètes français contemporains (par exemple celle qu'a publiée M. Walch chez Delagrave). Mais ces livres doivent être considérés comme accessoires, superflus; et l'on doit avoir chez soi des œuvres qui puissent se relire de temps en temps et donner toujours un nouvel élan à la pensée.

On doit avoir tout d'abord les deux livres fondamentaux, ceux que tout esprit cultivé doit connaître parfaitement et qu'on ignore beaucoup trop dans l'Enseignement primaire : l'*Iliade* et l'*Odyssée*, la *Bible*.

Puis les ouvrages des « psychologues » qui nous apprennent à voir clair, à nous défier des formules, des grands mots, des grandes phrases et de notre propre jugement : Montaigne, Pascal, Voltaire, Renan, Anatole France.

Montaigne est un merveilleux éducateur; il donne un exemple précieux de critique et de connaissance de soi-même; et la lecture des *Essais* est propre à détruire ce dogmatisme qu'on a tant de fois reproché aux Instituteurs. On a d'ailleurs l'avantage de pouvoir se procurer à bon marché l'excellent petit livre de M. Villey très clair, très savant sous son apparente simplicité et très agréable à lire.

Les *Pensées* de Pascal sont aussi un de ces livres qu'on éprouve le besoin de souvent rouvrir quand on le connaît. Le raccourci vigoureux de certaines « pensées » frappe le lecteur le plus indifférent et le force à réfléchir; il est remué malgré lui par la passion de l'auteur et entraîné par sa logique. Cette lecture est d'autant plus précieuse pour les Instituteurs qu'ils ont d'ordinaire trop de confiance en leur raison et méprisent trop

facilement les inquiétudes et les aspirations des âmes religieuses. La meilleure édition paraît être celle de M. Brunschwicg.

Le contraste est piquant de passer de Pascal à Voltaire. Et pourtant tous les deux, justement peut-être parce qu'ils sont différents, peuvent contribuer à la formation d'un esprit. Il n'est pas utile, cela va sans dire, d'avoir à soi toute l'œuvre de Voltaire : il suffit d'avoir les Romans et je conseille l'édition de la Renaissance du livre (78, boulevard Saint-Michel) qui pour un prix très modique, donne en un volume : *Zadig*, *Micromégas*, *Candide et l'Ingénu*. Évidemment, on lit Voltaire très vite et ses romans manquent un peu de psychologie; mais ils sont très amusants et donnent, sans en avoir l'air, de fort bonnes leçons de modestie.

Renan est peut-être moins accessible; cependant on le lit très facilement, et son œuvre est plus « suggestive » que celle de Voltaire. Les *Souvenirs d'Enfance et de Jeunesse*, commencent à se répandre depuis qu'ils sont publiés dans la collection Nelson. Il serait bon que les « dialogues philosophiques » fussent aussi répandus.

Et nous arrivons à Anatole France qui peut être dangereux quand on subit trop fortement son charme et qu'on ne lit que lui, mais qui donne dans plusieurs de ses livres et notamment dans *Les Opinions de Jérôme Coignard* des leçons précieuses de critique de soi-même et des institutions sociales.

Après les « psychologues » qui nous mettent en garde contre nos erreurs de jugement viennent les moralistes qui nous enseignent à bien sentir et nous apprennent à mieux vivre : *Corneille*, *Rousseau* (textes choisis et commentés par A. Bazaillas, Plon-Nourrit, éditeur), *Lamartine*, *Hugo*, *Tolstoï* (y compris le beau livre de Romain Rolland sur la *Vie de Tolstoï*). Je me permets de recommander particulièrement les admirables *Pages choisies* de Guyau. Ce livre est peut-être le premier à mettre dans une bibliothèque d'Instituteurs. On pourrait y joindre *La morale, l'art et la religion d'après Guyau*, par Fouillée.

Il est un autre ouvrage que je n'ose pas trop conseiller parce qu'il est encore incomplet (les fascicules de juillet, août, septembre restent à paraître) : le *Calendrier-manuel des Serviteurs de la vérité*. Telle quelle la tentative est trop intéressante; du

moins elle m'a trop intéressé pour que je puisse l'omettre.

A chaque mois correspond un thème général de méditation.

1. Janvier : Initiative, courage.
2. Février : Acceptation de la loi.
3. Mars : Discipline de la raison.
4. Avril : Rajeunissement perpétuel.
5. Mai : Admiration, joie.
6. Juin : Objectivité, simplicité.
7. Juillet : Lutte pour le droit.
8. Août : Révolution et sacrifice.
9. Septembre : Entr'aide, amour.
10. Octobre : Repliement, scrupule.
11. Novembre : Souvenir, continuité.
12. Décembre : Patience, silence.

Et chaque soir, on trouve, à la date du jour, quelques grandes dates de l'histoire de l'esprit humain, quelques thèmes de réflexions et de belles pages peu connues « explicatives et justificatives ».

On peut ainsi discipliner des rêveries indécises, entretenir et fortifier sa vie intellectuelle et morale. La plupart de ces fascicules mensuels sont tout bonnement admirables. Ceux qu'ils intéresseraient doivent les demander à l'*Union pour la Vérité* (21, rue Visconti, Paris, 6e).

Et nous passons aux livres d'étude.

En histoire, il faut avoir au moins deux livres : *Vue générale sur l'histoire politique de l'Europe* de M. Lavisse, œuvre admirable de science, de simplicité, de clarté et de largeur de vues et *L'Unité française* de M. Driault, livre plein de bon sens et de vérités utiles. Un troisième ouvrage mérite d'être signalé, bien qu'il soit peut-être partial, à cause de son éloquence chaleureuse et communicative et des nombreuses idées qu'il renferme sur la période la plus importante de notre histoire, celle qu'il importe de bien connaître pour notre éducation civique : *La Révolution française* de M. Madelin.

En géographie, un livre au moins est indispensable : l'admirable *Tableau de la géographie de la France* de Vidal-Lablache. Toute la première partie, intitulée « personnalité géographique de la France » est riche en pensées neuves et profondes, propres à revéler tout l'intérêt de la géographie historique et philosophique à un esprit déjà cultivé et à faire comprendre aux Français le génie de la France. La deuxième partie — description régionale — la leur fait connaître, dans le passé et le présent, sous l'aspect changeant, mais toujours agréable et « accueillant » de ses diverses régions.

Nous ne conseillerons la lecture que d'une œuvre scientifique de première main : les *Souvenirs entomologiques* de J.-H. Fabre. Je sais que la valeur scientifique en est sérieusement contestée. Mais J.-H. Fabre fut instituteur; ses ouvrages sont d'une lecture très attachante; enfin il peut conduire les instituteurs à observer autour d'eux les mœurs des insectes et à leur faire aimer la campagne qu'ils sont obligés d'habiter. Les *Souvenirs entomologiques* forment une collection trop importante pour qu'on puisse penser à se l'acheter; mais on peut s'en procurer un qu deux tomes et, en tous cas, la Bibliothèque circulante du Musée pédagogique met les dix séries de l'ouvrage à la disposition de ses lecteurs.

Nous ne conseillerons pas d'acheter les œuvres des grands écrivains scientifiques, malgré tout le profit qu'on pourrait trouver à les lire; car cette lecture n'est souvent possible qu'aux seuls initiés. Et nous croyons d'autre part que l'important n'est pas de connaître le processus détaillé du travail de chaque savant — malgré les leçons précieuses de persévérance, de critique des faits et de discipline intellectuelle qu'on pourrait y trouver — ni même quelles sont leurs expériences et leurs hypothèses personnelles. Il suffit de se tenir au courant des hypothèses générales les plus actuelles, de celles qui transforment notre compréhension des choses. Un instituteur pourra lire avec profit quelques ouvrages de vulgarisation scientifique, par exemple, les livres de M. Houllevigue : *La matière*, *Du laboratoire à l'usine*, *L'évolution de la science*. Ces trois volumes et peut-être aussi le quatrième : *Le Ciel et l'atmosphère* (que je ne connais point) devraient, je crois, figurer sur la liste des livres donnés par le ministère de l'Instruction publique à tout instituteur élève d'École normale. Ils sont accessibles à tout esprit un peu cultivé et suffisent amplement à mettre au courant des résultats actuels de la science.

Il nous reste à indiquer quelques livres de pédagogie. Nous n'en indiquerons que trois : tout d'abord *Quinze ans d'éducation* de Pécaut, petit livre admirable par la profondeur et l'intensité de vie intellectuelle et morale qu'il dévoile, puis les *Causeries pédagogiques* de William James, livre très clair et très ingénieux, enfin les *Idées modernes sur les enfants* d'Alfred Binet,

émettant des idées en effet très modernes, très précises, très claires et très justes.

Et nous terminons cette liste — à la fois trop longue et trop courte — par un livre de « lectures tantôt purement littéraires, tantôt complément utile des cours de morale, d'histoire, de géographie ou de sciences » : le livre de *Lecture et récitation* de MM. Rulder et Berthonneau (Bibliothèque d'éducation, 15, rue de Cluny). Il y a trois volumes et les extraits sont groupés suivant un plan de formation de l'esprit. Les titres sont significatifs.

1re année : *Le français par l'observation sensible.*

2e année : *Le français par l'observation réfléchie.*

3e année : *Le français par l'observation raisonnée.* (Véritable cours de logique concrète, si l'on peut s'exprimer ainsi.)

Ces livres ont été composés pour des élèves d'école primaire supérieure et néanmoins les Instituteurs trouveront un grand profit à les lire. Ajoutons qu'ils pourront choisir dans le livre de 1re année beaucoup de dictées intéressantes et de sujets de compositions françaises, et que certains textes du livre de 3e année sont peu connus et véritablement curieux.

En somme, nous avons conseillé d'acheter en tout une trentaine de volumes valant, au prix actuel des livres, à peine 150 francs. C'est une petite dépense et ces quelques livres constituent — malgré les imperfections inévitables de la liste dressée — une grande bibliothèque si l'on sait s'en servir. Que les instituteurs ne s'effraient pas à l'idée de lire les *Essais* ou les *Pensées*, des livres de science ou d'histoire. Au début peut-être, il leur semblera difficile de quitter un roman pour un ouvrage d'étude; mais, peu à peu, s'ils s'imposent en commençant l'effort nécessaire, ils prendront plaisir à lire de temps en temps, soit le jeudi ou le dimanche, soit le soir après quatre heures, soit enfin après dîner à la veillée, quelques pages de Pascal ou de Guyau, quelques poésies de Victor Hugo. Et selon la remarque de Boileau.

C'est avoir profité que de savoir s'y plaire.

Ils prépareront avec plus d'entrain une leçon d'histoire s'ils peuvent l'étayer sur quelques grandes idées trouvées dans un

livre qui n'est pas un manuel. Ajoutons que les jouissances d'un lecteur de Pascal sont infiniment plus nobles et plus profondes que celle d'un lecteur de Georges Ohnet. Il y a entre ceux qui se plaisent à la lecture de romans faciles et ceux qui aiment réfléchir, qui cherchent toujours à mieux comprendre, à s'améliorer et s'aident pour cela de la pensée des grands écrivains, la même différence qui existe entre un « connaisseur » de campagne se réjouissant d'entendre une fanfare jouer des valses ou des quadrilles et un musicien trouvant ses délices à entendre aux concerts Colonne un symphonie de Beethoven.

Ainsi donc, même dans la plus reculée des bourgades de campagne, un Instituteur peut entretenir et fortifier sa vie intellectuelle. Nous osons dire qu'il le doit; car sa valeur professionnelle et personnelle en dépend. Au surplus, c'est au sortir de l'École normale qu'on est le plus apte à apprendre et à devenir plus intelligent; car, ne l'oublions pas, l'intelligence n'est pas seulement un don, mais aussi une conquête de la volonté. Ceux qui travaillent, qui s'appliquent à réfléchir se font chaque jour un esprit plus juste et plus fin et, même moins doués que d'autres, peuvent arriver à être plus intelligents. Qu'on me permette de citer en exemple un instituteur n'ayant que son brevet élémentaire et qui a fait presque toute sa carrière dans une bourgade située à 12 kilomètres de toute gare. Il a toujours travaillé pour lui. Maintenant encore, au seuil de sa retraite, il lit *Le Temps* et la *Revue des Deux Mondes*. Je n'étonnerai personne en disant que c'est un des meilleurs instituteurs du canton. Et j'ajoute que ses deux fils après avoir été normaliens et instituteurs sont maintenant professeurs. Il est possible que leur père les ait entraînés par son exemple. Que les instituteurs, donc, s'ils ne veulent pas continuer à se cultiver pour être de meilleurs instituteurs, pour eux-mêmes, pour les jouissances profondes que leur procurerait la sensation de leur force qui s'accroît, le fassent au moins pour leurs enfants.

ROGER THABAULT,
professeur d'École normale,

Sur l'Épreuve d'arithmétique au Brevet élémentaire.

Dans un article paru dans la *Revue pédagogique* de juin 1920 « sur la question d'arithmétique théorique au brevet élémentaire », M. Vareil montre les inconvénients de cette épreuve et propose d'y remédier par une refonte des programmes d'arithmétique de l'examen. La réforme, à mon avis, doit être plus profonde. L'épreuve entière, problème et théorie, offre des inconvénients : elle ne permet de juger ni les connaissances, ni le raisonnement du candidat, et, étant donné que toujours les programmes d'examen déterminent les programmes d'études, elle conduit à soumettre des élèves de treize à seize ans, candidats au brevet élémentaire, à un enseignement mathématique déplorable qui ne convient pas à des enfants de cet âge et qui est plus propre à déformer leur esprit qu'à le former. Tant que l'épreuve subsistera, quelles que soient les modifications de détail apportées au programme actuel, le mal subsistera. Une chose s'impose : le remplacement de l'épreuve d'arithmétique par une épreuve mathématique de nature différente.

L'épreuve, on le sait, comporte, d'après l'arrêté du 5 août 1915, « la solution raisonnée de deux problèmes portant sur l'arithmétique et le système métrique ». La tradition, que l'arrêté précité et la circulaire interprétative qui l'a suivi laissent subsister, — car ce sont de bien petites modifications de forme, et si subtiles! que cette circulaire recommande et cite en exemple, — la tradition différencie à l'examen les deux questions : l'une est un problème dit pratique, l'autre une question dite de théorie. Examinons ce que sont dans les examens du Brevet élémentaire l'une et l'autre de ces questions et les inconvénients qu'elles présentent.

Le problème doit être d'un niveau plus élevé que celui du certificat d'études primaires. Mais tous les problèmes vraiment pratiques, ceux qui se posent dans la vie courante, sont simples et je mets en fait qu'il n'en est guère qu'un élève moyen de douze, treize ans ne pourra résoudre. Malgré les règlements en vigueur prescrivant que le niveau moyen de l'examen ne dépassera pas celui des programmes du cours supérieur des écoles primaires, c'est-à-dire celui qu'on peut exiger d'élèves de douze, treize ans, on a été amené par la logique même des choses à rechercher des problèmes plus difficiles que ceux du cours supérieur des écoles primaires, pensant avec raison qu'on pouvait et qu'on devait demander à des candidats de seize ans plus qu'à des élèves de treize ans. Mais étant donné le domaine dans lequel le programme oblige à se cantonner, on a été conduit, pour les problèmes du brevet élémentaire, à introduire des complications artificielles, loin de toute réalité : d'où tous ces problèmes « à truc » et « à ficelle » (problèmes de mélange, d'alliage,... de partage dans les conditions les plus fantaisistes, en parties inversement proportionnelles aux âges des héritiers,... d'escompte en dehors et en dedans,... d'échéance commune et d'échéance moyenne...) tout cet arsenal de torture pour les candidats qui ne se préparent à l'examen qu'en faisant de nombreux problèmes de chaque genre et qui finissent par « savoir les faire », c'est-à-dire qui finissent par avoir dans la mémoire un nombre suffisant de solutions passe-partout dont l'une s'appliquera au problème d'examen. Ajoutons que trop souvent, et cela peut-être sous l'influence de certaines commissions d'examen, qui par un reste de je ne sais quel fétichisme préfèrent la solution « purement arithmétique » à la « solution algébrique », comme si la distinction, souvent, pouvait logiquement être faite, — peut-être, simplement, sous l'influence du mot « arithmétique » donné comme titre à l'épreuve, on « bourre » le candidat, en vue de ces « solutions arithmétiques », de raisonnements naïfs ou spécieux, toujours artificiels (un des plus beaux exemples en est la justification « arithmétique » de la règle des mélanges dite « règle en croix »), on l'oblige à paraphraser en une suite de propositions n'ayant parfois entre elles aucun lien logique une solution algébrique simple et logique. Dans tout

cela la mémoire agit presque seule, le raisonnement peu ou point, mais surtout mal. La clef du succès étant dans un bourrage bien fait, le « bourrage » est de règle et le bon candidat est celui qui a bonne mémoire.

Peut-être ai-je noirci le tableau en ce qui concerne les problèmes. On m'accordera toutefois que, souvent, il est très voisin de la réalité. Mais bien plus grands sont les inconvénients de la « question de théorie ». M. Vareil les a montrés sur des exemples précis. Je ne puis que souscrire à ses critiques. Ce que je veux faire remarquer surtout, c'est que ces inconvénients sont inévitables étant liés à la nature de l'épreuve. Un candidat de seize ans ne peut, sur une question de théorie arithmétique, répondre que des à peu près qui n'ont avec l'arithmétique que des rapports lointains. L'arithmétique, en effet, science du nombre, essentiellement abstraite, est, à peu d'exceptions près, inabordable à des esprits de treize à seize ans, et surtout à ceux qui n'ont aucune formation mathématique autre, comme c'est le cas pour la majorité des candidats au brevet élémentaire. Même pour le mécanisme des opérations, à quoi M. Vareil réduit le programme qu'il propose, il ne sera pas possible de démontrer les règles, mais de les justifier par l'exemple des opérations analogues effectuées sur les grandeurs. Qu'on le remarque donc, même dans les cas les plus simples, on ne peut pas faire appel au raisonnement mathématique proprement dit. Il est donc impossible avec un tel programme de commencer la culture mathétique d'esprits de cet âge et le profit tiré d'un tel enseignement est à peu près nul. Quelle ressource va-t-il rester au candidat pour réussir à l'examen? celle d'apprendre par cœur des démonstrations. La mémoire va jouer ici un rôle prépondérant, sinon exclusif, et le candidat qui, à l'examen, obtiendra une bonne note aura presque toujours montré non qu'il savait raisonner mais qu'il avait bonne mémoire.

En résumé, l'épreuve entière met en jeu la mémoire plus que le raisonnement; elle ne prouve pas chez le candidat qui la subit avec succès une culture mathématique suffisante, et sa préparation conduit à soumettre les candidats à un « bourrage » malfaisant, non à un enseignement éducatif profitable. Il n'est donc pas exagéré de dire que tant que l'épreuve subsistera dans sa

forme actuelle il sera impossible d'en faire disparaître les inconvénients. C'est donc dans une transformation radicale qu'il faut chercher le remède. L'épreuve, — surtout si on tient compte que l'examen est un de ceux qui ouvrent la carrière de l'enseignement, — doit montrer que le candidat de seize ans possède quelques connaissances mathématiques indispensables et qu'il sait s'en servir, donc qu'il sait raisonner. Or, le premier fonds de connaissances indispensables en mathématiques, — qui est ici ce qu'est la langue maternelle pour l'acquisition du savoir, — c'est le mécanisme du calcul (calcul arithmétique et calcul algébrique : équations et systèmes d'équations du 1er degré, éléments de calcul algébrique). Pour faire la preuve qu'il sait raisonner, c'est sur la partie des mathématiques accessible à des esprits de seize ans, sur celle qui conserve le plus de rapports avec le monde physique, qui est le passage entre le monde sensible et le domaine de l'abstraction pure, c'est sur la géométrie que le candidat doit être interrogé. La géométrie, en effet, est la branche des mathématiques qui permet de commencer la culture mathématique. Surtout si l'on adopte la géométrie du mouvement qui, sous l'influence de Méray, d'E. Borel, de Bourlet, a renouvelé notre enseignement traditionnel et remplacé, tout au moins avec les débutants, la géométrie statique, la géométrie des transformations ponctuelles beaucoup plus abstraite, la géométrie est facilement comprise par des élèves de treize à seize ans qui voient quelles réalités sensibles traduisent les définitions, les propriétés, et dont le raisonnement est constamment soutenu par la vision directe de ces réalités. Par elle, le jeune esprit s'élèvera progressivement au raisonnement mathématique pur, conservant toujours la possibilité, soit pour contrôler les résultats obtenus par le raisonnement, soit pour soutenir celui-ci en cours de route, de recourir à la figure et à la réalité.

Telle est la réforme des programmes qui me paraît désirable. Cette réforme n'est d'ailleurs qu'une partie d'une réforme d'ensemble. M. Lapie, dans son article sur la réforme des Écoles normales montrait l'illogisme des programmes de l'enseignement primaire : on demande à des candidats de seize ans (candidats au brevet élémentaire ou au concours d'entrée à l'École normale)

de savoir ce qu'ils devaient savoir à treize ans. Qu'ont-ils donc fait de treize à seize ans, pendant ces années qui pourraient être si profitables pour l'acquisition des connaissances? Ils ont piétiné, rabâché, perdu leur temps, ou bien, sous prétexte de ne pas perdre leur temps, comme cela arrive en arithmétique, ils ont été soumis à un enseignement sans programme défini, qui ne peut leur convenir, et qui souvent aboutit à leur faire prendre de mauvaises habitudes mentales dont il faudra plus tard les débarrasser si on veut aller plus loin. Conçus à l'époque lointaine où l'enseignement primaire élémentaire se donnait pour but exclusif d'apprendre aux enfants du peuple « à lire, à écrire et à compter » et où l'on appréhendait trop de savoir pour le peuple, — comme pour l'instituteur chargé de l'instruire, — les programmes du brevet élémentaire ont vécu, jusqu'à maintenant, sans subir de retouches autres que des retouches de détail. L'enseignement primaire élémentaire a modifié sa définition et est devenu plus ambitieux dans le but qu'il poursuit, l'enseignement primaire supérieur a été créé, mais rien de tout cela n'a modifié sensiblement le brevet élémentaire. Dans notre organisation actuelle, il n'est le terme logique d'aucun cycle d'études. Comme les candidats sont préparés par les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures, il pèse lourdement sur les études de ces établissements et empêche souvent les Écoles primaires supérieures en particulier de suivre leurs programmes propres logiquement établis et d'obtenir les résultats qu'on pourrait attendre. Cet examen archaïque doit être radicalement transformé ou disparaître. S'il subsiste, c'est sur le modèle du Brevet d'enseignement primaire supérieur qu'il doit être conçu. La réforme est, dit-on, à l'étude. On ne peut qu'y applaudir et la désirer totale et non de simple détail comme les réformes qui l'ont précédée.

A. Braudeau,
Inspecteur de l'enseignement primaire.

L'Hygiène scolaire au Congrès de Strasbourg.

Le 25 mai 1920, se tenait à Strasbourg le Congrès des sociétés savantes de Paris et des départements. Le compte rendu est rempli de suggestions précieuses pour tous ceux qui s'intéressent à la vie de l'esprit. Nous aurions bien voulu pouvoir en faire une analyse assez détaillée pour les collègues qui se sont spécialisés avec des « œillères » dans les domaines de la Philologie et de l'Histoire, ou de l'Archéologie, ou des Sciences proprement dites, ou des Sciences économiques ou sociales ou enfin de la Géographie. Mais d'ailleurs, puisque nous sommes des éducateurs et que tout ce qui intéresse notre mission ne nous est jamais étranger, nous ne croyons pas entreprendre une œuvre inutile en relevant les communications faites au Congrès de Strasbourg à la sous-section des Sciences médicales et d'hygiène. On verra, sinon sans étonnement, du moins avec plaisir, que quelques savants désintéressés se sont préoccupés à la fois de la santé des élèves et... ce qui nous semble plus nouveau peut-être, de celle des maîtres.

I

Et d'abord, qu'a-t-on proposé pour préserver les enfants contre la contagion de la tuberculose? Deux docteurs, MM. Gérard Monod et Thyss-Monod ont observé que parallèlement à la puériculture du premier âge, il était de toute urgence de sauver le capital humain du pays en préservant ceux qui sont actuellement dans la seconde enfance ou l'adolescence et qui sont menacés par la tuberculose. Pour cela, plusieurs moyens sont à recommander; ce sont : l'absence d'intoxications soit par l'alcool, soit

par l'air vicié, la régularité de vie, l'existence au grand air, l'action spéciale de l'héliothérapie, l'alimentation variée en vue de recalcifier les tissus et enfin le dosage du travail et du repos. Ces conditions ne seront remplies que si, pendant une certaine période déterminée par le médecin, l'on maintient les enfants dans des stations sanitaires agricoles, installées sous un climat sain, loin des fumées et des poussières, annexées à des domaines agricoles qui pourraient à la rigueur participer dans la plus large mesure aux dépenses de la station. Les enfants seraient occupés aux travaux des champs; ils continueraient à s'instruire auprès d'instituteurs spéciaux détachés auprès d'eux, en même temps qu'ils seraient soumis à une surveillance et à un contrôle constants de la part du docteur chargé de la direction médicale. Comment réaliser un tel projet? Il faut d'abord le « mettre au point »; ce sera l'œuvre d'un congrès réunissant à la fois des médecins, des membres de l'enseignement et des agronomes. Il importe, enfin, d'attirer l'attention des syndicats patronaux et ouvriers autant que celle des pouvoirs publics, puisque les uns comme les autres ont également intérêt au relèvement et au maintien de la santé de la race.

*
* *

M. le Dr Mouisset, de Lyon, a traité la même question dans la même séance. Il fit en premier lieu quelques observations liminaires intéressantes. Et d'abord, dit-il, pour diminuer la contagion de la tuberculose, il faut supprimer la cause directe en détruisant le bacille; mais il est tout aussi urgent d'agir sur les causes indirectes qui favorisent l'éclosion et l'évolution de la maladie, à savoir le taudis et l'alcoolisme; et, dans ce dessein, il faut lutter contre les mauvaises habitudes en faisant l'éducation du public. Ces remarques préjudicielles faites, le Dr Mouisset expose, en thèse générale, que l'enfant étant plus spécialement menacé doit être protégé davantage. Et pour cela deux moyens qu'il ne faut pas prendre l'un pour l'autre sont à recommander; ce sont les *préventoriums* et les *colonies de vacances*.

*
* *

Les *préventoriums* sont des « maisons d'enfant » destinées à préserver de la contagion les petits êtres dont les parents sont tuberculeux, ou ceux qui, momentanément anémiés, présentent un terrain favorable à l'éclosion de la maladie. Certes, il existe déjà des œuvres Grancher qui prennent l'enfant en bas âge à la famille pour le faire élever à la campagne et qui dans certains départements luttent avec efficacité contre la contagion familiale; mais, à l'heure actuelle, on trouve de moins en moins de paysans à qui l'on puisse confier des enfants malades; d'abord, la vie chère a modifié les conditions normales de l'existence, les restrictions dans la nourriture se généralisent insensiblement, des causes de contamination peuvent surgir dans des familles qui naguère encore présentaient toutes garanties de bonne santé, et enfin la propreté des campagnes laisse trop souvent à désirer. Les préventoriums, semble-t-il, assureraient de meilleures conditions hygiéniques, la surveillance médicale y serait plus vigilante et plus effective; les enfants n'y seraient pas trop nombreux, cinquante environ, afin de limiter plus facilement les maladies épidémiques; ils suivraient les cours d'une école en plein air où la directrice leur donnerait le goût de la vie agreste et les ferait surtout jouer. Pour toutes ces raisons, il serait urgent de créer le plus possible de préventoriums; et il faut espérer que les pouvoirs publics trouveront facilement les sommes considérables exigées par l'organisation de tels établissements. Il y a là, en effet, un difficile problème que les amis de l'enfance, si dévoués soient-ils, ne sauront pas résoudre seuls.

*
* *

Quant aux *colonies de vacances*, elles doivent exister pour toutes les catégories d'enfants, car il est désirable, dit M. Mouisset — et en cela nous l'approuverons tous — que les villégiatures d'été ne soient pas réservées à certaines classes de la société, tous les enfants des villes devraient pouvoir, chaque année, bénéficier des avantages de la vie en plein air. Et comment

résoudre ce nouveau problème? Il serait possible, peut-être, d'utiliser à nouveau les établissements scolaires de construction hygiénique et ayant déjà été transformés pendant la guerre en hôpitaux pour blessés. Cette nouvelle adaptation ne paraît pas impossible et la suggestion mérite d'être retenue.

II

Un autre congressiste, M. Marchoux, s'occupe non seulement de l'hygiène de l'enfant à l'école, mais aussi de celle du maître. Il dit que le souci de l'hygiène scolaire doit obéir à trois préoccupations : aménagement des bâtiments, santé des maîtres et des enfants, développement de l'organisme et enseignement pratique des règles de l'hygiène. En ce qui concerne l'aménagement des bâtiments, le Dr Marchoux réclame un lavabo et un vestiaire pour chaque classe, une salle de repos destinée à recevoir pendant de courts instants des enfants fatigués, une cuisine pour l'école ménagère, une salle à manger, une salle de douches qui peut être indépendante de l'école, pour servir aux deux sexes et à la population dans les petites communes. Les cabinets d'aisance doivent être disposés non au fond d'une cour, mais dans le bâtiment même. Les salles de 9 mètres sur 6 mètres ne peuvent contenir au maximum que trente élèves. La maison du maître doit comprendre cuisine, salle à manger, salle de réunion, chambre à coucher pour les parents, pour leurs enfants, cabinets de toilette et salle de bains. Les adjoints célibataires ou mariés ont, dit le docteur, les mêmes besoins que les directeurs. Un célibataire doit avoir une chambre à coucher et un cabinet de travail, un cabinet de toilette, une salle de bains et des cabinets personnels. Il convient d'ajouter pour les adjointes une cuisine. Le jardin, pour directeur et adjoints, est de rigueur. Quant à la santé des maîtres, voici ce qu'en dit M. Marchoux. Le maître, quand il n'y a pas faute lourde de sa part, ne saurait être rendu responsable des accidents survenus aux enfants. Mais « si l'enfant s'intoxique soit par les gaz des foyers, soit par l'air confiné dans lequel on l'oblige à vivre, s'il contracte au voisinage d'un camarade une affection contagieuse, si, par suite de position vicieuse ou de claustration, sa santé s'altère, la respon-

sabilité de l'État ou du chef d'institution est complète. Il y a là une réforme de la loi qui s'impose. Elle doit imposer à l'État, comme au chef d'institution, de faire exercer dans les écoles une surveillance hygiénique et de la santé des élèves et des maîtres par des personnages compétents. En un mot, il faut créer le médecin inspecteur scolaire ». Celui-ci sera aidé par une infirmière scolaire qui devra posséder des qualités spéciales, une instruction suffisante, et dont il est inutile de préciser davantage les devoirs. Une troisième préoccupation chère au Dr Marchoux, c'est le développement de l'organisme. Pour atteindre ce but, il sera fait le plus souvent possible classe en plein air, on nourrira les enfants à une cantine scolaire, on pratiquera l'exercice physique, les jeux et les sports en commun. Enfin, comment enseigner pratiquement l'hygiène? En habituant les élèves à l'ordre et à la propreté, et en les chargeant d'ailleurs de l'entretien des locaux scolaires. Et le docteur nous donne les précieuses suggestions suivantes qui sont toutes à retenir. Les enfants nommeront à l'élection, tous les trois mois, quatre de leurs camarades qui prendront le titre d'officiers sanitaires, et jouiront d'un certain pouvoir de sanction. L'école de filles se complètera d'une école ménagère qui fera fonctionner la cantine scolaire.

*
* *

Ce qu'il y a de plus original dans la communication de M. Marchoux, c'est l'affirmation de la nécessité de surveiller la santé du maître en même temps que celle des écoliers. Ce en quoi il a été bien inspiré, car il est en effet indéniable qu'il y a des cas de contagion à l'école dus à l'instituteur tuberculeux. C'est ce qui avait d'ailleurs déjà été montré au Congrès international de la tuberculose à Paris, en octobre 1905, par le Dr Méry lorsqu'il disait : « Pour M. Brouardel, un quart ou un cinquième des instituteurs seraient tuberculeux. N. Weil-Mantou estime cette proportion à 20 p. 100. Les médecins inspecteurs des écoles ont protesté contre ce pourcentage trop élevé à leur avis. Mais il est extrêmement probable que les médecins scolaires parisiens ne voient pas tous les instituteurs tuberculeux, puisque jusqu'alors aucun examen individuel n'est obligatoire ».

*
* *

En vue de provoquer des réformes dans cet ordre d'idées, le Dr Granjeux donne en exemple ce qui se passe dans l'armée. A la caserne, à chaque arrivée de recrues, est passée une visite d'incorporation dont le résultat est inscrit sur un registre spécial; les suspects sont signalés pour être examinés ultérieurement; en outre, tous les jours, il y a la visite des malades ou des pseudo-malades amenés par le sergent de semaine; aussi bien, les officiers qui, en tout autre cas, ont le droit de choisir leur médecin, doivent, dès qu'ils se font porter officiellement malades, se présenter devant le major du régiment; enfin, pour dépister les maladies sournoises, on procède de temps à autre à des « visites de santé ». Ne pourrait-on pas, à l'école, s'inspirer de ces pratiques? Ainsi, le médecin scolaire visiterait tous les matins les malades amenés par les infirmières scolaires ; il examinerait aussi tous les nouveaux élèves et établirait leur fiche sanitaire; deux fois l'an, pour dépister la tuberculose latente qui, paraît-il, se rencontre à l'école dans la proportion de 11 à 15 p. 100, il procèderait à des « visites de santé », toujours comme au régiment; enfin, dès qu'un maître se verrait obligé d'interrompre sa classe pour cause de maladie, c'est le médecin scolaire qui fournirait obligatoirement le certificat de visite réclamé par l'administration et, en cas de tuberculose, il aurait à établir toutes les pièces nécessaires pour que les droits du maître, dont la maladie est « contractée en service », soient toujours respectés. Certes, le rôle du médecin scolaire serait considérable et sa rémunération menace d'être importante. Mais devra-t-on regretter une dépense aussi « éminemment fructueuse » au point de vue de la protection de l'enfance et de la santé de la race?

III

Nous nous plaisons à résumer, enfin, le travail du Dr Jean des Cilleuls sur les méfaits de la sédentarité scolaire. Mais d'abord, quels sont ces méfaits? On peut citer l'arrêt de la croissance de l'enfant, l'arrêt de l'accroissement de son poids, la diminution

de la force musculaire et l'atrophie des muscles, la déviation de la colonne vertébrale, les symptômes morbides d'ordre général par absence d'excitation des organes éliminateurs; ces symptômes sont, d'une part, la respiration superficielle (d'où diminution de la teneur en oxygène du sang et diminution de la force de l'ondée sanguine et, par suite, ralentissement des actes d'assimilation et de désassimilation) et d'autre part, l'accumulation des graisses et des déchets, faute d'oxygène suffisant pour achever les réactions chimiques; enfin, il reste à citer comme dernier méfait les prédispositions aux maladies (11 p. 100 d'enfants malades en hiver, 7 p. 100 en été). Comment pallier ces graves inconvénients? Par l'éducation physique élémentaire dont le but est de « développer normalement les facultés physiques de l'enfant, parallèlement avec ses facultés mentales, selon les lois physiologiques de la croissance, pour assurer ainsi la santé, la vivacité, l'équilibre nerveux et la robustesse de l'enfant tout en exerçant une action bienfaisante sur ses qualités intellectuelles et morales ». Elle suppose donc, outre la connaissance des principes qui régissent le développement physique de l'enfant, encore et toujours la collaboration du médecin.

*
* *

Un règlement général, basé sur l'œuvre scientifique de Georges Demeny et sur les expériences pratiquées à Joinville vient d'être élaboré. Il envisage trois degrés généraux : un degré élémentaire qui s'adresse aux jeunes enfants, aux faibles et aux malingres de tout âge, un degré secondaire pour les adolescents et les adultes, un degré supérieur pour les hommes mûrs admis à le suivre. Dans le dessein de vulgariser cette méthode, les instituteurs, depuis plusieurs années, passent par Joinville où ils reçoivent des directives générales et judicieuses d'éducation physique. Qu'on en profite pour leur montrer les dangers de l'air confiné, de la vie claustrée, de la sédentarité scolaire! Mais il ne faut pas négliger non plus nos filles dont l'éducation demande beaucoup de vigilance et beaucoup d'efforts de la part de ceux qui se préoccupent de l'avenir de notre race, d'autant plus que la participation de la femme aux métiers durs

risque de compromettre sa santé et sa robusticité. D'où la nécessité d'instruire l'institutrice de ses nouveaux devoirs dans des centres spéciaux (C. R. I. P.) ainsi qu'il est fait pour l'instituteur.

*
* *

D'autre part, une réforme des programmes s'impose; il ne faut pas, par exemple, comme on le fait trop souvent, diminuer les heures consacrées à l'éducation physique, mais bien plutôt les majorer. La leçon ne doit pas être reléguée au rang d'un supplément ennuyeux d'instruction, autant pour les maîtres que pour les élèves. Il faut, en outre, des espaces libres et du matériel d'instruction; ainsi font les Américains qui ont ménagé au milieu de leurs villes des terrains de jeux, « coins de verdure et de fraîcheur pour les ébats de leurs jeunes enfants ». D'ailleurs, les membres du Congrès interallié d'hygiène sociale ont compris qu'il faut que l'État et les pouvoirs publics dotent l'éducation physique du budget qui lui est indispensable pour que la régénération et l'embellissement de la race reçoivent leur plein effet dans les régions envahies »; c'est pourquoi ils réclament des stads, des gymnases couverts, des salles de douches... et naturellement des subventions. Il n'y a pas de meilleurs moyens pour lutter contre la sédentarité scolaire.

*
* *

Nous avons, bien malgré nous, écourté ce résumé des résolutions prises dans une sous-section du Congrès de Strasbourg. Mais nous croyons que, tel quel, il intéressera nos collègues de l'enseignement qui n'ont pu se procurer le compte rendu officiel. Nous n'avons aucun mérite à ce travail, et même on peut constater que nous n'avons pas toujours pu séparer l'idée de la forme, tellement la matière sur laquelle nous opérions était ferme et concise; nous n'avons eu à faire qu'un effort de classement, de composition et d'adaptation; et si l'on trouve des idées neuves, il faut en rejeter tout le mérite sur les congressistes dont nous avons cité les noms et qui d'ailleurs, animés d'une foi

ardente et généreuse, ont exposé leurs opinions avec force et clarté. Ces savants désintéressés, ces praticiens compétents ont montré la voie aux législateurs. Puissent ces derniers s'y engager résolument, car il est devenu banal de leur répéter qu'il y va de l'avenir du pays.

FERNAND CATTIER.

Questions et Discussions.

L'arithmétique par la ligne droite.

(Réponse à l'article de M. Tavoillot.)

Dans une étude du plus haut intérêt, M. Tavoillot a exposé aux lecteurs de cette revue tout le profit que peut donner la méthode graphique appliquée à la résolution des problèmes d'arithmétique [1].

M. Tavoillot n'envisage plus la méthode graphique comme seulement susceptible de résoudre quelques problèmes particuliers *par une construction et une mesure*, suivant l'idée ordinairement acquise, mais surtout comme une méthode propre à remplacer avantageusement le raisonnement analytique, *trop souvent compliqué, d'un nombre trop élevé d'opérations, et qui n'est pas pour donner le goût de la simplicité.*

Les vues originales de M. Tavoillot m'ont reporté quelques années en arrière. Au cours de l'hiver 1911-12, je suivais un cours public de l'éminent professeur de mathématiques que fut M. Carlo Bourlet. On sait la part que, dans son enseignement comme dans les manuels qu'il rédigea, M. Bourlet faisait aux représentations graphiques des variations de fonctions. Un jour, après avoir tiré toutes les conclusions possibles de l'examen d'une courbe figurative, M. Bourlet nous dit à peu près :

« Vous apercevez ainsi toute la richesse de la représentation graphique appliquée aux questions même les plus élémentaires de l'arithmétique et de l'algèbre ».

Je retins la suggestion, et, comme je m'intéressais alors à tout ce qui est méthodologie, j'essayai de trouver une adaptation de

1. *Revue Pédagogique*, juillet 1920, p. 33.

la méthode graphique pour la résolution facile des problèmes donnés au cours supérieur et au cours complémentaire de l'école primaire. Je n'obtins rien de satisfaisant, l'analyse du graphique (sinon sa construction) me paraissant presque toujours infiniment plus ardue pour l'élève que la méthode rationnelle habituellement usitée.

La cause de mon échec est visible : dans l'examen du graphique je n'ai jamais pu éluder des notions géométriques indispensables (similitude de triangles, calcul d'un segment,...) qui font précisément défaut aux élèves que, seuls, j'avais en vue, et qu'on ne peut songer à leur donner.

A l'issue d'une de ses conférences, je m'en ouvris à M. Bourlet. Avec sa bienveillance coutumière, le maître regretté m'expliqua que la représentation graphique, si utile à l'étudiant qui a son éducation mathématique faite, ne peut pas cependant être considérée comme une méthode de recherche à proprement parler en ce qui concerne les problèmes d'arithmétique. Il m'en donna le motif essentiel.

Un problème d'arithmétique, aussi subtil qu'il paraisse, ne résiste jamais au raisonnement analytique, si celui-ci est conduit avec bon sens et avec l'emploi de procédés intuitifs. Si notre élève, supposé d'une intelligence normale, et fût-il de l'École primaire supérieure, de l'École normale ou du lycée, ne résoud pas son problème d'arithmétique par l'arithmétique, *a fortiori* ne trouvera-t-il rien par la voie graphique. Il tracera des lignes, calculera des éléments, établira des relations métriques, mais tout cela au hasard, car son esprit, qui n'a pas su se plier à la méthode générale de recherche, se pliera bien moins à l'analyse judicieuse d'un graphique, laquelle exige un esprit mathématique un peu aiguisé. Enfin si notre élève est doué d'un sens mathématique suffisant pour tirer de l'analyse d'un graphique la meilleure solution arithmétique qu'elle est susceptible de suggérer, c'est qu'il est capable de trouver cette solution par des moyens ordinaires beaucoup plus rapides, et alors le graphique ne peut être pour lui un utile moyen de recherche.

C'est à ces raisons, dictées par la riche expérience pédagogique de M. Bourlet, que je pensais en lisant l'exposé de M. Tavoillot.

Il est de fait que, si l'on se reporte aux exemples mêmes que M. Tavoillot donne dans la *Revue Pédagogique*, on n'aperçoit pas que sa méthode graphique soit celle qui *comporte* a priori *le moins de calculs* et permette de *découvrir des solutions beaucoup plus rapides que celles que nous trouverions ordinairement par l'arithmétique.*

Si nous prenons le problème C (p. 44) nous dirions en arithmétique :

Une heure après les départs, la situation est la suivante :

a) Le mobile B ayant fait 40 kilomètres, le mobile A seulement 32, et tous les deux allant dans le même sens, la distance qui les sépare a augmenté de $40 - 32 = 8$ kilomètres.

b) Le mobile B ayant fait 40 kilomètres, le mobile C en ayant fait 48, et tous les deux allant à la rencontre l'un de l'autre, la distance qui les sépare a diminué de $40 + 48 = 88$ kilomètres.

c) La différence des distances BC et BA a donc diminué de $8 + 88 = 96$ kilomètres.

Pour que le mobile B se trouve à égale distance des deux mobiles A et C, il faut que la différence des distances BC et BA arrive à diminuer de $944 - 140 = 804$ kilomètres, résultat atteint en un temps égal à

$$\frac{804}{96} = \frac{67}{8} = 8 \text{ h. } \frac{3}{8}, \text{ soit } 8 \text{ h. } 22 \text{ m. } 30 \text{ s.}$$

Pour le problème d'intérêt E (p. 50), nous dirions en arithmétique :

Les parts des trois neveux resteront placées pendant

$21 - 9 = 12$ ans, $21 - 14 = 7$ ans, et $21 - 18 = 3$ ans.

La première part, placée à 5 p. 100, augmente en un an d'une fraction égale à $\frac{5}{100} = \frac{1}{20}$ de sa valeur. Le placement étant à intérêts simples, en douze ans elle augmente des $\frac{12}{20}$ de sa valeur, et elle devient par conséquent les $\frac{32}{20}$ de sa valeur primitive.

Le même raisonnement montre que la 2e part devient les $\frac{27}{20}$ de sa valeur primitive et que la 3e part devient les $\frac{23}{20}$ de sa valeur primitive. On a donc :

$$\frac{32}{20} \text{ de } 1^{re} \text{ part} = \frac{27}{20} \text{ de } 2^{e} \text{ part} = \frac{23}{20} \text{ de } 3^{e} \text{ part.}$$

Les parts cherchées sont donc inversement proportionnelles à 32, 27 et 23, et par suite la question se ramène à partager une somme donnée en parties inversement proportionnelles à ces nombres.

Il est indéniable que ces solutions sont rapides et courtes. De plus elles sont simples. Un élève passable peut les trouver lui-même, et un élève médiocre peut les comprendre, si l'un et l'autre ont été habitués à se donner une vue exacte de l'énoncé d'un problème.

Les solutions que M. Tavoillot expose par sa méthode sont plus longues (chacune d'elles prend plus d'une page de la *Revue*). M. Tavoillot a expérimenté que *des élèves d'École primaire supérieure, ayant reçu l'initiation préalable, peuvent sans peine suivre ces raisonnements.* Mais nous savons combien il y a loin entre « suivre un raisonnement » et le trouver soi-même! Je doute que l'élève de force moyenne, soit à l'École primaire supérieure, soit à l'École normale, puisse jamais obtenir un résultat du procédé graphique.

Ce procédé — merveilleux en lui — me paraît devoir surtout toucher les élèves d'École normale qui ont l'esprit géométrique, au sens où le définit Pascal. Chez ces élèves, le procédé graphique ne peut qu'accroître la culture mathématique, et c'est par là que je trouve infiniment intéressantes les vues de M. Tavoillot. Mais ces élèves ne constituent qu'une petite minorité, celle-là même, à quelques unités près, qui paraît quelques années plus tard devant les jurys scientifiques de Saint-Cloud et du Professorat.

En tous cas, je pense avec M. Bourlet que, comme méthode de recherche, nous devons nous en tenir à la méthode générale d'analyse que critique M. Tavoillot. Bien comprise, appliquée à l'aide d'évocations concrètes, en divisant les difficultés, elle permet à l'élève d'intelligence moyenne, mais bien exercé, de résoudre facilement tous les problèmes d'arithmétique qu'on peut proposer à sa force. Elle a de plus l'immense avantage de rejeter le *problème-type*, que condamne avec juste raison M. Tavoillot au début de son exposé, mais auquel il semble

vouloir nous ramener quand il écrit après la solution du problème E : *Ce qui donne un procédé très simple pour résoudre tous les Problèmes analogues*.

Si nous prenons l'habitude d'en rester toujours au bon sens, si nous savons surtout nous pénétrer des judicieux aperçus récemment donnés ici par M. Gal[1], et user largement (dès le cours moyen de l'École primaire) de la notation algébrique, la méthode générale d'analyse ne peut qu'être en nos mains un outil infiniment précieux parce que de grand rendement. Nous aurions tort de songer à nous en défaire.

C. Sudreau,
Instituteur public à Paris.

1. *L'Algèbre et la Géométrie à l'École primaire* (*Revue Pédagogique*, février 1920, p. 79).

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

C. A. au Professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures (aspirantes 2e partie, Lettres). — Le nombre des candidates inscrites pour la session de juin 1920 était de 69. Il était de 74 à la session de 1919. En 1920, 67 aspirantes ont fait toutes les compositions, et 32 ont été déclarées admissibles qui, toutes, ont été définitivement admises à la suite des épreuves orales, alors qu'en 1919, 31 seulement avaient été admissibles et 27 définitivement admises.

Le rapprochement de ces chiffres ne permet aucune conclusion générale sur le niveau comparé des deux examens. Toutefois l'impression générale de la commission de 1920 a été que les candidates prenaient enfin une conscience plus nette des nécessités de la préparation à cette seconde partie de l'examen qui doit leur conférer le titre de Professeur. Le nombre des copies tout à fait médiocres a diminué et, dans l'ensemble, si les notes élevées ont été rares, la plupart des candidates admises ont fait preuve de qualités de sérieux et de travail consciencieux, qui permettent d'espérer qu'elles rendront d'utiles services dans les enseignements qui leur seront confiés.

Comme les années précédentes, il nous a paru utile néanmoins de relever les observations auxquelles ont donné lieu les différentes épreuves, avec le désir que les futures candidates en puissent tirer quelque profit pour leur préparation.

I. — Épreuves écrites.

a) Composition de Littérature.

Victor Hugo a le don de se représenter les choses en vivantes images, et de réagir sur les spectacles par une puissance et une élévation de sentiments sublimes.

Sully-Prudhomme interroge la vie intérieure. C'est un méditatif.

Examiner ce double jugement dans ses applications à l'étude

comparée des poèmes de l'Année terrible et des sonnets sur la France inscrits au programme, et se rapportant à la guerre de 1870.

Le sujet était assez circonscrit; mais par cela même il exigeait une connaissance assez approfondie des œuvres indiquées, une certaine puissance et discipline de pensée pour se tenir dans ses limites et en éclairer les principaux points, et quelque sens critique pour ne pas adopter sans réserves le jugement à examiner.

Sauf de très rares exceptions, les aspirantes ont fait preuve d'un savoir suffisant, même d'une étude consciencieuse des œuvres; les citations étaient nombreuses dans les copies et souvent bien amenées. Il y a un grand effort pour analyser les textes et en bien pénétrer le sens.

Mais, ce qui manque généralement, c'est l'art de choisir dans ce que l'on sait ce qui se rapporte à la question posée, l'art d'organiser ou de composer. Il faut faire la part des conditions dans lesquelles on compose le jour d'un examen, mais on est en droit cependant de demander à de futurs professeurs de gouverner assez leur esprit pour pouvoir lire attentivement le sujet donné et en comprendre l'étendue. Faute de cela, on s'expose à disserter à côté, à laisser vagabonder sa plume, ce qu'un certain nombre d'aspirantes ont fait, croyant composer en disant tout ce qu'elles savaient sur V. Hugo et Sully Prudhomme; ou bien, on ne voit qu'une partie de la question, et on laisse échapper souvent les parties les plus essentielles ou les plus délicates, celles qui permettraient de révéler quelque personnalité. C'est ce qui est arrivé à un trop grand nombre d'aspirantes.

Saisissant comme à la volée deux traits indiqués dans le jugement à examiner, traits qui se prêtaient à une forte opposition entre V. Hugo et Sully-Prudhomme, elles ont presque uniquement démontré que V. Hugo est un poète d'imagination puissante et que Sully-Prudhomme est un méditatif, un penseur. Quelques-unes ont poussé même l'antithèse jusqu'à reprocher à V. Hugo sa faiblesse de pensée, et à Sully-Prudhomme son absence totale d'imagination.

Bien peu se sont accordé le temps de comprendre, et, par suite, d'expliquer comment V. Hugo « réagit sur les spectacles par la puissance de ses sentiments... », et, encore moins, de chercher et de relever dans les œuvres de Sully-Prudhomme, en particulier dans les sonnets sur la France, les images puissantes qui s'y trouvent, et de caractériser son genre d'imagination.

Enfin, pour en finir avec les critiques, on aurait aimé trouver dans les copies la préoccupation « d'examiner » le double jugement qui faisait le sujet de la composition, et non presque exclusivement celle de le justifier et de le démontrer.

Ces réserves faites, en exprimant le regret de n'avoir pu donner que des notes médiocres à des épreuves par trop faibles, qui ne

répondaient pas au niveau de l'examen, il nous faut mettre en relief la valeur d'un certain nombre où se révèlent des esprits qui se distinguent par des qualités réelles de finesse et de pénétration, même de rigueur, et par une culture littéraire assez étendue.

b) Composition de Psychologie.

Quelles indications est-il possible de puiser dans une étude comparée de la psychologie individuelle et de la psychologie sociale, en vue de l'éducation sociale de l'enfant et de l'adolescent?

D'une manière générale, les épreuves de psychologie, soit à l'examen écrit, soit à l'examen oral, nous ont paru meilleures que l'an dernier, elles marquent un progrès dans la culture des candidates; cependant, cette culture paraît encore parfois trop livresque. Le développement des sujets proposés a souvent un caractère abstrait qui donne à craindre que, pour quelques aspirantes, la psychologie reste, si l'on peut s'exprimer ainsi, une science de pure spéculation, et que la vie de l'esprit se réduise à un mécanisme, dont on apprend à connaître les rouages pour les décrire du mieux que l'on peut.

Dans la composition écrite, nous avons trouvé avec plaisir quelques bons travaux, qui témoignent chez leurs auteurs d'une pensée nourrie, sérieuse et solide.

21 copies ont obtenu la note 10, ou une note supérieure à 10; parmi ces copies, 2 ont la note 15, 2 la note 14, 2 la note 13. 13 copies ont approché la moyenne; 11 furent vraiment médiocres avec des notes inférieures à 5.

La faiblesse relative des devoirs qui ont eu une note inférieure à 10 semble provenir de plusieurs causes. La première, qu'il nous paraît un peu fâcheux d'avoir à signaler dans un examen d'ordre supérieur, c'est le rapport insuffisant entre le texte et son développement. Ce dernier se rattache fréquemment à un seul point du texte; ou même parfois à un mot qui a sollicité une attention trop superficielle : c'est ainsi que plusieurs aspirantes ont abondé en considérations plus ou moins banales sur l'éducation sociale; se sont perdues dans des digressions sur les rapports de l'individu et de la société; sur la nécessité d'une formation du sens social; mais ont laissé de côté la question précise qui leur était posée. Ces développements souvent longs et touffus sont dangereux; ils font illusion à la personne qui les écrit, qui peut avoir de la facilité, un certain don d'expression même, mais qui manque, à cette occasion, des qualités les plus indispensables à un professeur.

Dans certaines copies, la psychologie individuelle et la psychologie sociale n'ont pas été suffisamment distinguées, et la confusion qui en est résultée a fâcheusement influencé tout le développement; nous nous sommes demandé si cette incertitude dans les connaissances ne provenait pas, chez quelques candidates, d'une étude

insuffisante du programme de l'examen, où la psychologie sociale tient une place importante. L'époque actuelle ne sollicite-t-elle pas d'ailleurs l'attention de tous aux faits sociaux, et de futurs professeurs peuvent-ils méconnaître l'importance de ces faits?

Plusieurs candidates n'ont fait qu'insister sur la valeur des sentiments altruistes, sans voir que ces sentiments, sociaux par leur objet, sont individuels par leur nature; quant à l'intérêt, pour l'éducation sociale, des indications fournies par la psychologie individuelle et la psychologie sociale, il n'a été fortement exprimé que dans les très bons devoirs.

Il serait à souhaiter, nous le répéterons encore cette année, que la forme fût meilleure, plus châtiée, plus correcte même. La hâte d'une composition explique et excuse bien des choses; cependant, n'est-il pas désirable que des professeurs soient assez maîtres de leur plume pour ne pas donner à leur pensée une forme imparfaite, inexacte, ou même informe?

c) Composition d'Histoire et de Géographie.

Histoire. — Le sujet de la composition d'histoire était : *La politique religieuse en France de 1787 à 1802.*

Ce sujet était emprunté à une partie du programme déjà ancienne de deux ans, et qui, par suite, pouvait avoir été étudiée plus à fond. Les manuels ne le traitaient qu'en partie; il exigeait donc des lectures personnelles dans les ouvrages de MM. Aulard, L. Champion, Mathiez, et dans toute la littérature historique éclose autour du Concordat.

Les compositions ont été supérieures à celles des années précédentes; 21 seulement étaient au-dessous de la moyenne; 13 ne la dépassaient guère; 14 étaient de bonnes copies; 13 très bonnes; 5, distinguées.

Trop souvent, les candidates n'ont parlé que de la constitution civile du clergé de 1790, des cultes de la Raison et de l'Etre suprême, du Concordat et des articles organiques. Quelques-unes seulement connaissaient l'édit de novembre 1787; les cultes décadaire et théophilanthropique. Bien peu avaient lu les textes essentiels dans les originaux.

Du moins, le souci de lier les idées et de dominer les faits se retrouve-t-il presque partout; peu de phraséologie, une louable objectivité. C'est surtout la précision qui a manqué aux copies les plus faibles. Au total, cette épreuve atteste un progrès très réel sur les années antérieures.

Géographie : Le sujet, pris en plein programme, était le suivant : *Les principaux types de climats. — Principes généraux de leur classification. — Caractéristiques essentielles de chaque grand type. — Les types intermédiaires et de transition.*

(On choisira les exemples, que l'on donnera aussi nombreux que possible, dans la climatologie du Canada, des États-Unis, de la Chine, du Japon, des îles Britanniques et de la France.)

La plupart des candidates possédaient les éléments d'information qu'il fallait pour bien traiter la question, et il ne semble pas qu'elle ait surpris personne. Aussi, dans son ensemble, la composition, très supérieure à celle de l'an passé, laisse-t-elle une impression satisfaisante.

Si aucune des copies n'est excellente, puisque la meilleure ne dépasse pas la note 8 sur 10, 44 sur 67, soit les deux tiers, atteignent la moyenne, ou s'élèvent sensiblement au-dessus. 2 sont notées 8; 7 de 7 3/4 à 7; 16 de 6 3/4 à 6; 19, de 5 3/4 à 5; 17 se tiennent encore entre 4 3/4 et 4; et 5 seulement sont mauvaises, n'ayant mérité que 3 1/2, 3 ou 2.

Évidemment il reste de sérieuses inégalités, quant au fond, d'une copie à l'autre; mais la différence principale vient, de ce point de vue, de ce que la plupart des candidates ont étudié le *Traité de Géographie physique* de M. de Martonne tandis que les autres l'ont ignoré. A vrai dire, ce livre excellent n'a pas toujours bien servi celles qui l'ont utilisé, et il en a accablé plusieurs.

Celles qui, le connaissant bien, ont su le dominer, et ont réussi à organiser d'une façon personnelle et démonstrative les éléments qu'elles lui empruntaient, nous ont donné les bonnes copies. Plusieurs de celles qui ne disposaient que de manuels scolaires ont montré des qualités de composition et de réflexion qui ont, dans une large mesure, compensé l'infériorité de leur information; toutefois, le jury croit devoir rappeler aux candidates qu'elles risquent de rester au-dessous des exigences de l'examen en se bornant à l'étude, même attentive, de leurs livres de classe sur les questions que leur fixe le programme.

Il leur rappelle également qu'une composition de géographie doit être organisée avec autant de rigueur qu'une composition d'histoire; s'équilibrer autour d'un certain nombre d'idées générales et conclure. Une suite de numéros dans la marge ne constitue pas en soi un plan; et une accumulation incohérente de détails, même exacts, ne saurait tenir lieu d'une exposition méthodique. La plupart des notes médiocres ou faibles sont la conséquence d'une négligence plus ou moins grave de ces règles de bonne méthode.

d) Composition de langue étrangère.

Latin. Une seule candidate s'est présentée pour le latin. Elle a obtenu la note 6 sur 10. A l'oral, elle a prouvé une connaissance suffisante de la construction latine, et du vocabulaire usuel. La note 8 sur 10 a pu lui être attribuée.

Allemand. 14 candidates ont subi l'épreuve de la version. Le texte

du devoir était emprunté à l'introduction du livre de M. Richard Meyer sur la littérature allemande au XIXe siècle.

M. R. Meyer est un critique distingué; mais le moins qu'on puisse dire de son style est qu'il demeure fort éloigné de la perfection littéraire. Une recherche souvent pénible de la concision, un emploi trop fréquent des formules courantes du journalisme, et, en particulier, de ce jargon à demi scientifique qui caractérise si bien notre temps, sont ses défauts les plus habituels.

Le texte offrait donc de réelles difficultés pour des candidates non spécialisées. Tel qu'il se présentait, il avait du moins un grand avantage : il permettait aux candidates d'intelligence vive et possédant le sens de l'allemand de manifester leurs aptitudes.

A cet égard, un devoir a été très remarquable. L'idée générale, ainsi que les nuances de cette idée, ont été parfaitement saisies et rendues avec une rare fermeté. Une autre version a révélé, mais à un degré moindre, des aptitudes du même genre. Six autres devoirs présentent encore, à côté d'erreurs plus ou moins nombreuses, un mérite réel.

En résumé, sur 14 copies, 5 ont été notées de 9 1/2 à 6 (sur 10) et 6 copies seulement ont eu une note inférieure à 5.

Étant donné la difficulté du texte, — véritablement éliminatoire pour les candidates de moindre valeur, — et le fait que les aspirantes n'ont à leur disposition qu'un dictionnaire unilingue, c'est là un résultat de nature à donner toute satisfaction.

II. — Épreuves orales.

a) Lecture expliquée.

A l'examen oral, l'épreuve de lecture expliquée a été, en général, peu satisfaisante; il semblait que les candidates n'eussent point l'intelligence du passage qu'elles devaient étudier. Elles procédaient à peu près toutes de même : quelques mots banals pour placer le morceau dans l'œuvre d'où il a été tiré, une lecture qui se croit habile, mais qui n'éclaire ni les couleurs, ni les formes, ni les contours de l'objet étudié; l'inévitable division du passage en trois parties; le commentaire servile de chaque phrase, de chaque membre de phrase, de chaque mot, avec l'abondance des connaissances acquises sur l'auteur, le temps, l'idée en cause, la rencontre parfois heureuse d'une remarque fine, agréablement dite; enfin l'appréciation sommaire et comme obligatoire de la langue, du style, de l'art de l'écrivain, telle est, disons presque toujours, la lecture expliquée, nourrie, touffue, riche de candide bonne volonté, qui explique inlassablement l'inutile, et se tait, et pour cause, sur la « substantifique moelle ».

Aux candidates dont le zèle, et même le mérite, sont évidents, le jury va-t-il demander, ici plus d'histoire, là plus de critique morale

ou philosophique, là encore plus d'érudition linguistique? A quoi bon? Ce qui manque, c'est le tout, c'est la lumière pleine au lieu du demi-jour, c'est le vrai sens d'une belle page.

Il n'est point de passage, tiré d'un grand auteur, qui ne porte en soi un intérêt propre, qui n'ait une physionomie unique, avec tel but distinct, et la mise en œuvre de telles ressources de l'art. Voici le parallèle de Guillaume d'Orange et de Louis XIV; cette page, monochrome en apparence, passe d'un ton à un autre tout différent, et prend figure, si on sait l'entendre d'une ardente apologie de Louis XIV. De Voltaire encore, telle définition du peuple, qui est une thèse, que son caractère, ses aventures, ses ambitions, son bon sens et son exil lui ont dictée.

Ouvrons Corneille, et apprenons de lui-même l'art de le lire; n'ayons garde de négliger ses *Examens*, et ses *Discours sur le poème dramatique*, où il nous livre si bien les secrets de son laboratoire d'artiste. Stratonice est allée au temple pour assister au sacrifice d'actions de grâces; elle a vu l'acte de Polyeucte, et Pauline lui en demande le récit. Nous sommes donc en face d'une narration dramatique. Corneille nous en dicte les lois; la narration, dans une tragédie, a les caractères les plus variés, selon le narrateur, l'auditeur, le témoin, l'objet du récit; ici Corneille a voulu confier la narration à une femme d'esprit simple, bien étrangère à la distinction du moi et du non-moi, qui ne peut que se raconter elle-même dans le torrent de ses malédictions empruntées, et des émotions qui la suffoquent.

Chez le sage Fustel de Coulanges, l'apologie trop absolue des bénédictins signifie moins que le XVIIe siècle connut l'histoire, que la résolution prise par le futur historien des Institutions de rompre avec la décevante méthode de Thierry et de Michelet. Telle page d'une Provinciale nous montre Pascal créateur de notre prose, rendue par lui capable de porter les idées philosophiques, morales, religieuses, et appelant à elles l'esprit, le mouvement, la vie, même les ressources du comique, dût la stricte vérité y devenir ce qu'elle pourra! Enfin, le solide passage de Montaigne sur l'école du monde, qu'est-ce, sinon une démonstration régulière, avec proposition, preuves et conclusion?

Faire avec clairvoyance une lecture expliquée, cela suppose qu'on aura trouvé le mot juste qui peint le passage, le jugement court qui le classe, et qu'on s'appliquera à justifier ce mot et ce jugement par des raisons ajustées à la page exclusive que l'on doit comprendre, et faire comprendre.

b) Explication grammaticale d'un texte français.

L'épreuve a sensiblement la même valeur qu'au concours de 1919. Le progrès signalé l'an dernier s'est maintenu, mais ne s'est pas

accentué. 13 notes ont atteint ou dépassé la moyenne, dont une 16; 11 notes ont atteint 8 ou 9; aucune ne s'est abaissée au-dessous de 6.

Nous ne répèterons pas les critiques générales qui ont été formulées dans les deux précédents rapports (publiés dans la *Revue Pédagogique* de septembre 1918 et novembre 1919). Nous devons pourtant rappeler que, pour apprécier cette épreuve, le jury se place à un double point de vue : 1° La candidate possède-t-elle une connaissance de la grammaire suffisamment sûre, et suffisamment nette? 2° Des élèves retireraient-elles un bénéfice certain de l'exercice, telle qu'elle l'a pratiqué?

Trop souvent, il faut le reconnaître, la réponse à cette double question est loin d'être satisfaisante.

Les connaissances grammaticales sont incomplètes, et elles sont flottantes. On les sent mal assimilées, parfois mal comprises. Souvent aussi, on reconnaît l'empreinte livresque. Ce sont des souvenirs du manuel que l'on plaque sur le texte, alors que tout doit sortir du texte, et qu'on attend une analyse du procédé grammatical que l'auteur a choisi, entre plusieurs, pour rendre exactement sa pensée, dans ses nuances les plus délicates.

Les épreuves ont donné lieu à d'autres critiques. Les observations sont annoncées plutôt que formulées; on signale un fait, et l'on passe, sans expliquer, sans aboutir à la constatation nette, qui doit éclairer l'élève, mettre le contact entre lui et le modèle étudié, lui fournir d'autres moyens d'exprimer sa propre pensée. En outre, parfois, tout est mis sur le même plan, le rare et l'usuel, l'important et l'accessoire. Comment, dans cette énumération, l'élève apercevrait-il ce qui doit retenir son attention? Par contre, certaines candidates ne s'arrêtent qu'à l'exceptionnel; elles négligent tout ce qui est d'usage courant; elles oublient que cet usage courant ne l'est pas pour des enfants de treize à seize ans à qui elles auront mission d'apprendre à parler et à écrire en français.

Enfin un certain nombre d'explications ont été profondément ennuyeuses. C'est là un défaut capital. L'exercice doit être vivant, comme le texte même qui en fournit l'occasion. Sinon il risquera vite d'encourir la même défaveur que la leçon de grammaire, qu'il aura remplacée sans profit.

c) Leçon de Pédagogie.

La variété des sujets de leçons donnés à l'examen oral a permis de bien constater le progrès que nous avons signalé à propos de la composition écrite. L'amélioration de cette épreuve est incontestable?

Sans doute, les aspirantes admissibles aux épreuves orales sont, sauf accident, les meilleures candidates du concours; mais nous avons trouvé, dans les exposés, la preuve d'un savoir déjà étendu, et d'une réflexion intelligente. 2 leçons ont obtenu la note 15, et

nous remarquerons que les sujets en étaient d'un ordre qui exigeait plus de réflexion personnelle que de connaissances.

Le caractère abstrait, que nous signalions dans les compositions écrites, est encore frappant dans des épreuves orales qui ont pourtant de la valeur; les aspirantes possèdent assez exactement le vocabulaire psychologique; elles le manient souvent avec aisance; elles ont lu, pour la plupart, les meilleurs ouvrages qui leur ont été indiqués, et bien profité des enseignements qu'elles ont reçus; mais on serait heureux de trouver plus souvent, chez un futur professeur, autre chose que l'écho d'un enseignement, si excellent qu'il soit.

Il est vrai que les candidates sont encore peu nombreuses qui aient pu acquérir, par la pratique de l'enseignement, les qualités qui vivifieraient leurs leçons, et qu'elles sont encore dans cette période de formation intellectuelle, où le rapport de la vérité abstraite avec la réalité n'est pas encore aussi sensible qu'il le sera plus tard; il y a donc lieu de se réjouir d'un progrès intéressant à l'issue d'un examen où les épreuves orales n'ont amené aucun échec.

Constater ce progrès, ce n'est pas dire qu'il n'y a pas encore beaucoup à faire pour que l'épreuve de psychologie pédagogique soit vraiment bonne. Sur 32 candidates, 17 ont eu la note 10 ou une note supérieure à la moyenne. 2 ont obtenu la note 15; 1 la note 14; 2 la note 13. Quelques leçons (3) ont été très faiblement notées; les candidates qui les ont faites ont dû leur succès à la valeur d'autres épreuves.

d) Leçon d'Histoire ou de Géographie.

Histoire. — Les sujets d'histoire avaient été empruntés cette année encore à toutes les époques; mais, pas plus que précédemment, leur choix n'avait été arbitraire : les grands faits, les personnages marquants, les œuvres essentielles avaient seuls retenu l'attention du jury. Les candidates n'ont été interrogées que sur les questions qu'il est impossible à une femme cultivée d'ignorer.

Les résultats n'ont été ni mauvais, ni brillants, mais simplement moyens. A cet égard, les candidates avaient peut-être une élite moins distinguée que les années précédentes; l'ensemble était cependant plus homogène : ni distinction évidente, ni faiblesse trop notoire : un, 8; quatre, 10; trois, 12; cinq, 13; quatre, 15; un, 16.

Ce qui manque surtout aux candidates, c'est d'avoir fait des lectures personnelles, d'avoir réfléchi et classé; elles ne dominent pas assez leur sujet. Elles sont, trop souvent, le reflet de leur manuel. Trop de banalité. Et pas toujours le départ judicieux de ce qu'il faut dire ou de ce qu'il faut taire. Quelques lacunes inquiétantes, et en même temps des détails oiseux. Malgré tout, un souci réel de la composition, et moins d'asservissement que jadis aux notes écrites;

les leçons deviennent véritablement orales; et quelques qualités de professeur se dégagent.

Géographie. — 12 leçons sont venues à l'oral. Toutes ont témoigné de connaissances assez étendues et assez sûres; les erreurs choquantes, et même les confusions plus vénielles ne s'y sont glissées qu'exceptionnellement. C'est là un résultat considérable et très louable. Aucun de ces douze exposés n'a donc été vraiment mauvais. 2 ont été médiocres (note 9); 1 moyen (note 10); 4 convenables (note 12); 4 satisfaisants (14 1/2 et 14); et 1, bon, sans aller jusqu'à l'excellent (note 16).

Ces leçons appellent deux remarques générales, touchant, l'une la méthode de composition, l'autre la méthode d'exposition.

La plupart des candidates n'apportent pas une attention critique suffisante au choix des notions qu'il convient de faire entrer dans leur exposé; elles cherchent trop souvent à dire tout ce qu'elles savent, et s'encombrent de considérations qui n'ont rien à faire avec le sujet; c'est ainsi que, dans une étude physique, elles se laissent aller à des digressions économiques ou à des remarques de géographie humaine, qui, pour intéressantes qu'elles paraissent en soi, n'en font pas moins hors-d'œuvre; et hors-d'œuvre qui prend du temps, au détriment du sujet véritable.

De même, n'est-il pas rare qu'ayant rassemblé les éléments de son exposé, une candidate se montre incapable de les organiser dans un ordre démonstratif, ou seulement logique. Ce défaut est particulièrement choquant dans les études de géographie physique, où se perd tout à fait la notion de l'enchaînement des phénomènes et de leur détermination. Par exemple, on décrit une côte, sans avoir rien dit du relief et du régime de la mer, qui la déterminent. On décrit un fleuve, sans dire un mot du relief et du climat de son domaine, ou on n'en parle qu'après, etc.

Les notions les plus disparates se présentent de front, et dans une confusion qui rappelle, avec quelques considérations plus ou moins scientifiques, en supplément, l'incohérence numérotée des manuels de jadis, il y a trente ans.

Il se peut qu'il y ait là une conséquence inattendue de la méthode régionale mal comprise, qui finit par éparpiller la description des phénomènes physiques dès qu'ils se compliquent et empruntent leurs caractères à plusieurs régions; en tous cas, les candidates paraissent très embarrassées devant une question comme « Le Rhin » ou « Le Rhône ». Elles n'arrivent pas non plus à faire un ensemble et une démonstration d'une question comme « Les ports français », ou « Les grands ports des États-Unis »; elles ne sortent pas de considérations toutes régionales, et, par rapport au vrai sujet, incohérentes.

Il faut prendre garde que l'enseignement de la géographie n'est pas seulement destiné à mettre dans la mémoire des enfants un certain nombre de notions jugées indispensables pratiquement; il doit

se développer suivant une méthode qui a sa valeur pédagogique, et, partant, sa place marquée dans la formation de l'esprit et du jugement des élèves. Il réduit son rôle à rien ou à trop peu de chose, s'il ne fait appel qu'à la mémoire, et s'il ne cherche qu'à décrire, sans raisonner ni démontrer.

Pour *démontrer*, il faut d'abord *montrer*, et le jury a été frappé de la maladresse de la plupart des candidates devant le tableau; elles ne savent proprement qu'en faire. Quelques-unes se sont déclarées incapables d'essayer le moindre croquis; d'autres ont fait preuve à la fois de bonne volonté et d'une inexpérience presque ridicule; les moins maladroites ont copié un dessin qu'elles avaient préparé, ou ont cherché à reproduire les grandes lignes d'une carte du petit atlas de Schrader qu'elles avaient candidement apporté. Une seule a su tracer, de mémoire, dans un équilibre convenable, un croquis assez net.

Il ne s'agit pas, bien entendu, de doubler la carte murale, qui reste un intrument fondamental de description géographique, mais il faut que les candidates sachent se servir de la craie, qu'elles tracent, au besoin, un schéma; qu'elles indiquent un détail important, qu'elles établissent rapidement une coupe, *en parlant*; c'est-à-dire qu'elles précisent et illustrent par le dessin; qu'elles concrétisent, pour l'œil, ce qu'elles jugent spécialement utile de fixer dans la mémoire. La main qui suit la parole, et qui sollicite le regard, autant que l'attention de l'esprit, est un instrument de démonstration, dont on ne saurait exagérer l'importance. Plusieurs leçons auraient obtenu des notes sensiblement plus élevées, si elles avaient été commentées au tableau comme nous venons de l'indiquer. Le jury appelle tout spécialement l'attention des candidates sur ce point.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXVII. N° 11 et 12 Novembre-Décembre.

REVUE Pédagogique

Instructions

relatives à l'organisation des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures et des écoles normales.

(*Décret et arrêtés du 18 août 1920.*)

Les décrets et arrêtés du 18 août 1920, pris après consultation du conseil supérieur de l'instruction publique, ont profondément remanié les règlements relatifs à l'organisation administrative et pédagogique des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures et des écoles normales. Il importe de faire connaître au personnel le sens de cette réforme afin qu'il se conforme, en l'appliquant, aux principes qui l'ont inspirée.

Quels sont ces principes? On s'est efforcé de mieux adapter les différents établissements d'enseignement primaire au rôle spécial que chacun d'eux doit jouer dans notre système national d'éducation. Pour y parvenir, il fallait commencer par définir ce rôle : tâche malaisée, car les organes qui composent ce grand corps de l'enseignement primaire sont encore mal différenciés : le régime des écoles primaires supérieures se ressent encore du temps où elles n'étaient que des excroissances de l'école élémentaire; les écoles normales possèdent des programmes si voisins de ceux des écoles primaires supérieures qu'un visiteur distrait ne saurait pas toujours discerner, à l'audition, s'il est dans l'un

ou l'autre de ces deux établissements. Cette confusion ne va pas sans de graves inconvénients. C'est une besogne fastidieuse que de parcourir trois fois des programmes sensiblement identiques. Elle surmène et rebute des jeunes gens qui, si elle était mieux distribuée, l'accompliraient allègrement.

Ce n'est pas remédier au mal que d'employer la méthode dite concentrique d'après laquelle les maîtres, reprenant chaque année les mêmes questions, leur donnent, à mesure que l'enfant avance en âge, des développements de plus en plus abondants. Cette méthode convient, à la condition de n'en pas abuser, pour l'école élémentaire où la répétition est une nécessité pédagogique, mais elle est dangereuse dans les écoles de degré plus élevé : quel que soit l'âge des élèves, les journées, les semaines et les années scolaires sont d'égale durée; comment pourrait-on y verser des volumes croissants de connaissances? Obligés chaque année de parler de tout dans un même délai, les maîtres sont condamnés à de perpétuelles redites. Et ces redites, au lieu de graver dans l'esprit les connaissances, finissent, en lassant l'attention, par les effacer de la mémoire. Aussi le rendement est-il loin d'être proportionnel à l'énergie dépensée.

On peut espérer qu'en indiquant à chacun sa tâche propre, il sera facile d'alléger la tâche de tous et d'établir dans les études, depuis l'école élémentaire jusqu'à l'école normale, une constante progression. Tel est le double but qu'on s'est proposé d'atteindre : sans rien sacrifier d'essentiel, réduire pour les élèves le poids des études par une meilleure répartition des matières entre les classes successives; sans renoncer à lutter contre l'oubli par des retours sur le passé, substituer à la méthode concentrique une méthode progressive, voilà les idées directrices de la réforme de 1920.

PREMIÈRE PARTIE

Cours complémentaires.

Les cours complémentaires ont pour mission de mettre un minimum d'enseignement primaire supérieur à la portée des enfants qui, sans quitter leur famille, veulent dépasser le niveau de culture de l'école élémentaire.

Dans un pays comme la France, où prédomine la population rurale, on a besoin de bons agriculteurs, de bons artisans ruraux, de fonctionnaires — notamment d'instituteurs — connaissant et aimant la vie rurale. Ces agriculteurs, ces artisans, ces fonctionnaires ruraux, ce sont les cours complémentaires qui doivent les former. Partout où peuvent être réunis une vingtaine de jeunes gens qui, attachés au sol natal, désirent, sans se déraciner, continuer leurs études après l'âge scolaire, un cours complémentaire devrait exister.

Jusqu'à présent, les règlements n'étaient pas des plus favorables à leur éclosion. Estimant qu'un cours complémentaire ne peut vivre que s'il recrute sur place sa clientèle, on avait décidé de n'en créer que dans les écoles possédant une classe spéciale pour le cours supérieur. Or, de telles écoles sont rares : le plus souvent, le cours supérieur, quand il existe, ne constitue qu'une section de la première classe du cours moyen. Rares seraient donc les cours complémentaires si cette disposition n'était pas abrogée. Mais s'impose-t-elle? Ce qui est nécessaire, c'est que le cours complémentaire ne se confonde pas avec le cours supérieur, c'est qu'il forme au moins une classe spéciale. Mais il peut vivre sans tirer tous ses élèves de l'école élémentaire à laquelle il est superposé : elle n'est pas sa seule pépinière. Supposons que plusieurs écoles voisines l'une de l'autre et ne possédant ni l'une ni l'autre une classe spéciale de cours supérieur, donnent toutes à quelques enfants un enseignement du niveau de ce dernier cours, elles pourront fournir à la plus centrale d'entre elles les éléments d'un bon cours complémentaire. C'est dans cet espoir que le décret du 18 août 1920 supprime de l'article 30 du décret organique la clause d'après laquelle « il ne pouvait être annexé de cours complémentaire qu'aux écoles possédant une classe au moins pour chacun des trois cours élémentaire, moyen et supérieur ». Ainsi tombe, au moment où une nouvelle législation, en prolongeant jusqu'à quatorze ans l'âge de la scolarité obligatoire, va sans doute leur amener une abondante clientèle, l'un des obstacles qui s'opposaient à la multiplication des cours complémentaires.

Il ne suffit pas de les multiplier, il faut les organiser. Jusqu'à présent, ils ne se distinguaient pas suffisamment des cours supé-

rieurs. La durée normale des études n'y était que d'une année et, si l'on admettait la possibilité de séparer les élèves en deux divisions, c'était en raison de leur nombre : on ne songeait pas à deux classes superposées mais à deux divisions parallèles.

Le nouveau texte est muet sur la durée normale du cours d'études. Elle pourra varier suivant la destination des écoliers; elle sera d'un an ou deux pour ceux qui veulent simplement perfectionner leur instruction pendant la période qui précède l'apprentissage ou pendant les arrêts de leur activité professionnelle (tels ces marins bretons qui reviennent à l'école entre deux embarquements); elle sera de trois ou quatre ans pour ceux qui se destinent à des fonctions administratives et notamment à la carrière de l'enseignement. Mais, quelle que soit la durée de la scolarité, le cours complémentaire pourra comporter deux divisions de degrés différents, l'une contenant les élèves les moins avancés, l'autre ceux qui le sont davantage. En fait, dans nombre d'écoles, c'est ainsi qu'était opérée la répartition des élèves entre les deux divisions, mais elle était irrégulière. Elle devient conforme au règlement. On peut même dire que l'exception d'hier doit être la règle de demain : qui jugerait excessif, pour assurer aux jeunes ruraux un minimum d'enseignement primaire supérieur, d'ajouter deux degrés aux études qu'ils ont faites à l'école élémentaire [1]?

Étant donnée leur clientèle, les cours complémentaires doivent inscrire à leur programme soit l'enseignement général, soit l'enseignement professionnel, soit l'un et l'autre.

Les cours d'enseignement professionnel, notamment les cours utiles à l'agriculture et, pour les filles, les cours d'enseignement ménager et ménager agricole, doivent devenir plus nombreux. Un effort a été tenté dans ce sens depuis quelques années, mais il est encore insuffisant. Afin d'engager les instituteurs à s'orienter dans cette voie, le conseil supérieur a prévu que des

1. La durée réglementaire des études n'étant plus réduite à un an, on a dû prévoir pour les cours complémentaires comme pour les écoles primaires supérieures des examens de passage d'une année à une autre et plusieurs séries d'examens pour les candidats aux bourses (D. O., art. 40; A. O., art. 45).

maîtres auxiliaires pourraient leur être adjoints pour donner les enseignements spéciaux (D. O., art. 32). C'est dans la même intention que sont institués, près des cours complémentaires, des comités de patronage (D. O., art. 44, A. O., art. 33 et suivants) qui renseigneront les maîtres sur les besoins économiques du pays et les inciteront à modeler l'enseignement sur ces besoins.

Le programme de ces cours sera choisi par les maîtres, d'accord avec le comité de patronage et sous le contrôle de l'autorité académique. Il variera d'école à école : aucun règlement général ne lie à cet égard la liberté des autorités locales.

A côté de ces cours, il sera bon de créer des cours de préapprentissage, d'apprentissage ou de perfectionnement que suivront des jeunes gens insuffisamment instruits pour profiter du cours complémentaire proprement dit. L'article 36 du décret organique autorise l'institution de ces annexes qui, après entente avec le sous-secrétariat d'État à l'enseignement technique et avec le ministère de l'agriculture, pourront servir à l'application des lois sur l'enseignement agricole et sur l'enseignement professionnel, industriel et commercial.

Mais pour ces cours d'apprentissage comme pour les cours complémentaires professionnels proprement dits, un outillage est indispensable. Les conseils municipaux seront appelés à les en doter; les comités de patronage solliciteront le concours des industriels et des agriculteurs intéressés au développement des cours. Dans une lettre récente, je demandais à tous les notaires de France de dériver vers nos institutions scolaires les courants généreux qui traversent notre pays : les ateliers des cours complémentaires ne seront pas oubliés des bienfaiteurs à qui je viens de m'adresser par l'intermédiaire de leurs conseillers habituels. De mon côté, je m'efforcerai de compléter par des concessions de matériel ou par des subventions en argent (D. O., art. 42 et 43) les apports des collectivités locales et les dons des amis de nos écoles.

Les cours d'enseignement général recevront, entre autres élèves, des candidats à l'école normale. Par suite, leur programme sera presque nécessairement celui du concours d'admission à cette école, qui coïncidera dorénavant, défalcation faite de

quelques articles, avec celui de la section générale des écoles primaires supérieures. Comment l'instituteur du cours complémentaire pourra-t-il venir à bout d'un tel programme? S'il est seul pour cette tâche, son cours ne comprenant qu'une division, il paraît nécessaire qu'il établisse un roulement entre les articles du programme et qu'il prenne deux ans pour les parcourir. Voici, à titre de simple indication, un exemple de la répartition qu'il aura à faire entre les matières d'enseignement.

Première année.

MATIÈRES	HEURES	PROGRAMMES
Morale	1	1re année des écoles primaires supérieures.
Langue française	6	1re année et partie de la 2e année des écoles primaires supérieures.
Histoire	1 1/2	Du début du seizième siècle à 1815.
Géographie	1 1/2	Le monde (moins l'Europe, mais y compris les colonies des puissances européennes).
Mathématiques	6	Arithmétique et algèbre (1re, 2e et 3e années des écoles primaires supérieures).
Sciences physiques et naturelles	3	Physique. 1re, 2e et 3e années des écoles primaires supérieures.
Dessin	3	1re et, partiellement, 2e année des écoles primaires supérieures.
Travaux manuels	3 1/2	1re et, partiellement, 2e année des écoles primaires supérieures.
Écriture	1/2	1re année des écoles primaires supérieures.
Chant	2	1re et, partiellement, 2e année des écoles primaires supérieures.
Gymnastique	2	1re et, partiellement, 2e année des écoles primaires supérieures.
	30 h.	

Deuxième année.

MATIÈRES	HEURES	PROGRAMMES
Instruction civique	1	2e année des écoles primaires supérieures.
Langue française	6	Fin de la 2e année et 3e année des écoles primaires supérieures.
Histoire	1 1/2	De 1815 à 1920.
Géographie	1 1/2	L'Europe et la France (moins leurs colonies).
Mathématiques	3	Géométrie (1re, 2e et 3e années des écoles primaires supérieures).
Sciences physiques et naturelles	6	Chimie et histoire naturelle (1re, 2e et 3e années des écoles primaires supér.).
Dessin	3	Fin de la 2e année et 3e année des écoles primaires supérieures.
Travaux manuels	3 1/2	Fin de la 2e année et 3e année des écoles primaires supérieures.
Écriture	1/2	1re année des écoles primaires supérieures.
Chant	2	Fin de la 2e année et 3e année des écoles primaires supérieures.
Gymnastique	2	Fin de la 2e année et 3e année des écoles primaires supérieures.
	30 h.	

On sera sans doute surpris de constater que, dans ce tableau, la matière de chacun des enseignements littéraires est répartie par portions égales entre les deux années, tandis que chacun des enseignements scientifiques est en entier soit dans l'une, soit dans l'autre. C'est que, dans un cours à division unique, tous les élèves, nouveaux et anciens, reçoivent simultanément les mêmes leçons : si l'on coupait en deux le programme de mathématiques pour en placer la première partie en 1re année et la deuxième en seconde année, il arriverait que, tous les deux ans, les élèves nouveaux apprendraient l'algèbre avant l'arithmétique et la géométrie de l'espace avant la géométrie plane : ce serait irrationnel. Voilà pourquoi il sera nécessaire d'inscrire à la fois l'arithmétique et l'algèbre au programme d'une année, la

géométrie plane et la géométrie de l'espace au programme de l'année suivante. Et, pour équilibrer les deux horaires, on a réduit, la première année, pour l'augmenter pendant la seconde, la part des sciences physiques et naturelles. Au contraire, il n'est pas irrationnel, étant donné surtout que les élèves ont déjà des notions sur toute l'histoire de France, d'étudier le XIXe siècle avant le XVIe; il n'est pas irrationnel d'étudier l'Asie avant l'Europe ou Victor Hugo avant Corneille : voilà pourquoi la répartition des matières n'est pas faite pour les enseignements littéraires suivant le même plan que pour les enseignements scientifiques.

S'il existe deux divisions, on pourra s'inspirer, pour établir le plan d'études, de l'exemple qui vient d'être fourni pour les cours à division unique. Mais il sera préférable de répartir entre les deux divisions les matières de chacun des enseignements scientifiques comme celles de chacun des enseignements littéraires. En tout cas, l'un des maîtres se chargera des lettres et l'autre des sciences : la division du travail, en les spécialisant, accroîtra leur compétence et améliorera la qualité des études.

Nous ne devons pas dissimuler au personnel des cours complémentaires que, même en pratiquant ce roulement et cette spécialisation, sa tâche sera délicate. La question s'est posée, au sein du conseil supérieur, de savoir si l'on ne devait pas exiger un nouveau titre des maîtres qui ambitionneront l'honneur d'exercer dans un cours complémentaire. Quelle que soit la solution qui interviendra, il est certain que ces maîtres doivent être choisis parmi l'élite de nos instituteurs. Pour adapter leur enseignement aux besoins locaux, ils doivent être des hommes d'initiative, curieux de connaître ces besoins, attachés à leur pays et à ses habitants ; pour former des instituteurs ils doivent être eux-mêmes de vrais éducateurs, des hommes de conscience et d'expérience, passionnés pour leur profession, avides de science et de progrès. Le nouveau règlement leur assigne de nouveaux devoirs. Nous ne doutons pas qu'ils ne soient prêts à faire tous leurs efforts pour les remplir dans leur plénitude.

DEUXIÈME PARTIE

Écoles primaires supérieures.

Écoles primaires supérieures et cours complémentaires répondent à des besoins semblables de notre société; il serait vain d'établir entre les deux catégories une démarcation trop rigoureuse; entre les institutions humaines comme entre les organismes vivants il y a continuité, et l'on doit espérer que maint cours complémentaire, dans l'avenir comme dans le passé, se transformera par un progrès naturel en école primaire supérieure.

Pourtant, il est possible de définir l'école primaire supérieure : elle a pour but de former les hommes qui, sous la direction de chefs sortis des universités et des grandes écoles, constitueront les cadres de l'armée économique et de l'armée administrative. Le cours complémentaire fait des travailleurs instruits; l'école primaire supérieure tend à produire des contre-maîtres, des chefs d'ateliers, des commis des diverses administrations. Lorsqu'il conduit ses élèves jusqu'à l'école normale, on peut dire que le cours complémentaire, si heureuse que soit en ce sens son action, arrive aux limites extrêmes de son domaine propre; au contraire, l'école primaire supérieure peut souvent, sans difficulté, pousser ses élèves jusqu'à un niveau plus élevé. Sauf exceptions, les élèves des cours complémentaires ne dépassent guère l'âge de quinze ou seize ans; ceux des écoles primaires supérieures atteignent souvent et dépassent parfois l'âge de dix-huit ans. Le cours complémentaire n'offre qu'un minimum d'enseignement primaire supérieur; l'école primaire supérieure doit donner à cet enseignement tout son développement.

Il en résulte que l'école primaire supérieure se distingue du cours complémentaire par la plus grande complexité de ses rouages, par la spécialisation plus complète de ses maîtres, par l'abondance et la variété plus grandes de son outillage.

Il en résulte encore que les écoles primaires supérieures doivent être plus clairsemées que les cours complémentaires, mais que leur clientèle s'étend sur un rayon plus large. Bien que beaucoup d'entre elles puissent et doivent rendre des services

importants à l'agriculture et aux industries agricoles, c'est surtout vers les carrières urbaines qu'elles dirigent leurs élèves; ce n'est pas pour le canton qu'elles travaillent mais pour les villes, petites ou grandes, de l'arrondissement, du département et parfois d'une région plus étendue.

Diverses dispositions du nouveau règlement accentuent ces caractères de l'école primaire supérieure. Il réserve le nom même d'école primaire supérieure aux établissements qui comportent au moins trois années d'études, à ceux que l'on appelait jusqu'à présent les écoles « de plein exercice ». Ceux qui ne comptent que deux années doivent en acquérir une troisième ou faire place à un cours complémentaire (D. O., art. 30). Désormais, il n'existera plus d'école primaire supérieure qui ne soit « de plein exercice ».

Une autre innovation consiste à allonger la liste minima des locaux indispensables à toute école primaire supérieure. Alors que l'ancien texte ne prévoyait qu'une seule salle pour le dessin, les collections et le matériel d'enseignement, le nouveau exige une salle de dessin, une salle de bibliothèque, une salle de collections, un laboratoire. Au gymnase déjà prévu, il ajoute un terrain de jeux. De même, dans les écoles de filles, une installation spéciale doit être réservée à l'enseignement ménager (D. O., art. 41). Conçue à l'origine sur le modèle de l'école élémentaire, l'école primaire supérieure doit être considérée désormais comme un organisme plus complexe et plus différencié.

Nombreuses sont les dispositions nouvelles qui, en raison de l'ampleur prise par l'école primaire supérieure, tendent à faire sortir cette institution du cadre étroit dans lequel elle est encore enfermée. A plusieurs reprises, qu'il fût question de la procédure à suivre pour choisir les livres de classe (A. O., art. 31) ou du règlement intérieur des écoles (A. O., art. 32), le conseil supérieur a marqué son intention formelle de substituer à l'intervention des autorités locales celle du recteur ou du ministre.

RÉGIME DES BOURSES

C'est dans la réforme du régime des bourses qu'apparaît le plus nettement l'intention d'élargir le cercle dans lequel s'inscrit

l'activité des écoles primaires supérieures. L'article le plus important de cette réforme est, en effet, celui qui transfère du préfet au ministre la désignation des boursiers. Mais le régime des bourses a subi d'autres modifications; pour les énumérer et les commenter plus commodément, nous allons suivre un ordre chronologique et prendre un candidat depuis le moment où il se fait inscrire en vue du concours jusqu'au moment où, la bourse lui ayant été conférée, il cesse d'en jouir.

Peu de changements au régime des examens. Pour l'inscription des candidats, une pièce nouvelle est exigée, mais seulement lorsqu'on sollicite une bourse « normale » : c'est l'engagement pris par le père ou tuteur de présenter son fils ou pupille au concours des écoles normales dès qu'il aura atteint l'âge réglementaire; contre-partie naturelle de l'engagement pris par l'État de faire gratuitement l'éducation du futur instituteur.

En revanche, une pièce est supprimée : c'est le certificat de vaccination ou revaccination. La commission chargée de simplifier les écritures administratives a fait remarquer qu'il était inutile de réclamer cette pièce à des aspirants qui, peut-être, n'entreront pas à l'école primaire supérieure; c'est à l'entrée de l'école et non pas à l'examen des bourses que l'on doit vérifier la date de la dernière vaccination et faire, au besoin, revacciner les élèves.

La date de l'examen est retardée : on veut, autant que possible, que l'année scolaire ne soit pas écourtée par des examens prématurés.

Le lieu de l'examen est rapproché des candidats : si leur nombre est élevé et si les communications sont difficiles, un centre est établi, pour les épreuves écrites, dans chaque circonscription d'inspection primaire. On ne saurait recommander aux inspecteurs d'académie d'user partout et toujours de cette latitude, mais on y recourra, par exemple, dans les départements où de nombreux candidats sont groupés dans des villes importantes en dehors du chef-lieu.

Les épreuves de l'examen n'ont guère été modifiées que pour être mises en harmonie avec les nouveaux programmes. Au passage, on a pourtant réduit le coefficient de l'épreuve d'écriture.

Notre candidat est admis. Il tire de son succès un premier bénéfice : le certificat d'études primaires lui est par là même conféré (A. O., art. 49). Rares seront sans doute ceux qui profiteront de cet avantage, car l'aspirant aux bourses a souvent subi dès l'année précédente l'examen du certificat d'études. Mais il a paru possible de faire, pour ceux qui ne seraient pas dans ce cas, l'économie d'un examen.

A quelles conditions le candidat admis à l'examen sera-t-il pourvu d'une bourse? Jusqu'à présent, il fallait être choisi par le préfet. Le préfet recevait lui-même des propositions de l'inspecteur d'académie. Et celui-ci établissait ses propositions d'après une liste dressée par le conseil départemental. Pour dresser cette liste, le conseil départemental, aux termes de l'ancien règlement, devait tenir compte « en premier lieu, et avant tout, du mérite de l'enfant et de ses notes d'examen;

2° Des services rendus à l'État par les parents;

3° De la situation de fortune, du nombre des enfants et des charges de famille des pétitionnaires ». (D. O., art. 48 ancien.) Quelle était exactement l'importance relative de ces divers facteurs? il serait malaisé de le dire : d'autant plus que le préfet n'était pas nécessairement lié par les propositions de l'inspecteur d'académie, ni l'inspecteur d'académie par la délibération du conseil départemental. Au contraire, on s'est efforcé, en rédigeant le nouveau règlement, de préciser la valeur de chacun des éléments d'appréciation et d'exclure autant que possible l'arbitraire. Si cet idéal est inaccessible, du moins n'a-t-on rien épargné pour s'en approcher.

Tout d'abord, on a accordé une importance prépondérante aux facteurs les plus aisément mesurables, une importance moindre à ceux qui se prêtent davantage aux évaluations subjectives. On aurait même été tenté de renoncer à faire bénéficier les enfants des services rendus à l'État par leurs parents. Mais pouvait-on faire abstraction des titres qu'un combattant de la grande guerre s'est acquis à la reconnaissance nationale? C'est cette considération qui a fait conserver l'ancienne formule : on tiendra compte des services rendus à l'État par la famille des aspirants, mais il sera bien entendu que les services militaires entreront en ligne comme les services civils, et par services

militaires on comprend non seulement ceux des soldats de carrière mais ceux du plus modeste des « poilus ».

D'autre part, vu l'urgence de la reconstitution de la race française, on a accordé une importance toute spéciale à la densité de la famille. L'élément d'appréciation tiré des charges de famille était jusqu'à présent confondu avec un autre tiré de la situation de fortune. Il en sera désormais séparé et viendra en seconde ligne, immédiatement après la considération du mérite personnel de l'enfant.

Aussitôt après l'examen, l'inspecteur d'académie attribuera à chaque candidat ayant obtenu la moyenne pour l'ensemble des épreuves quatre notes établies :

La première d'après le rang du candidat à l'examen.

La seconde d'après le nombre de ses frères et sœurs.

La troisième d'après les ressources de ses parents.

La quatrième d'après les services rendus par eux à l'État.

Pour les deux premières, aucune difficulté : des faits objectivement vérifiables dictent la note. S'il s'agit du mérite personnel, c'est l'examen qui décide. Sans doute, l'examen peut tromper sur la valeur d'un aspirant. Mais sur quoi s'appuyer pour reviser le jugement des examinateurs? Un livret scolaire nous serait-il présenté? Mais comment comparer entre eux des livrets scolaires émanant de milliers d'instituteurs? Quelles que soient les imperfections de l'examen, il offre encore plus de garanties d'exactitude que tout autre mode d'appréciation de la valeur des candidats.

Mais les résultats de l'examen pourraient être enregistrés de différentes façons. On aurait pu, par exemple, accorder le coefficient 6 à tous les candidats ayant obtenu la mention « très bien », 5 à tous les « bien » et ainsi de suite. C'est d'après la valeur de leurs épreuves que les aspirants eussent été classés. Mais n'oublions pas que les aspirants sont jugés par quatre-vingt-dix jurys différents; comment serait-on sûr que toutes les notes sont données partout avec une égale sévérité ou une égale bienveillance et que la note 6 a partout la même valeur de Lille à Perpignan et de Brest à Strasbourg? L'arbitraire ne sera-t-il pas mieux évité si la note de mérite est dictée par le rang du candidat? Une même note sera attribuée à tous les candidats

classés dans le premier tiers de chaque liste départementale, une même note à ceux qui sont classés dans le second tiers, une même note à ceux qui figurent dans le troisième. Sans doute, il arrivera que le second tiers d'une liste vaille le premier d'une autre. Mais ce cas sera exceptionnel. Et, en tout cas, l'évaluation du mérite comparé des candidats échappera à tout caprice.

L'inspecteur d'académie attribuera le maximum (6) à quiconque se trouve dans le premier tiers de la liste. Toutefois, si dans ce premier tiers il existe entre les candidats des inégalités choquantes, si la tête est séparée du reste par un écart excessif ou si, inversement, il n'y a pas de solution de continuité entre les notes des derniers du premier tiers et celles des premiers du second, l'inspecteur d'académie donnera la note 5 à la seconde partie du premier tiers. De même, il attribuera la note 4 à tous les candidats classés dans le second tiers, sauf s'il y a entre eux des écarts excessifs ou s'il n'y a pas de solution de continuité entre le second et le troisième tiers; dans ces deux derniers cas, il attribuerait la note 3 à la seconde partie du second tiers. Enfin le dernier tiers recevra la note 2. Toutefois, s'il contient des sujets de valeur trop inégale, la note 1 sera attribuée aux derniers. On ne saurait, en aucun cas, descendre à zéro : tous les candidats ayant obtenu à l'examen des notes suffisantes, leur mérite doit être affecté d'un coefficient positif.

Le coefficient familial peut atteindre une importance égale à celle du coefficient de mérite personnel, puisque le maximum (6) est le même dans les deux cas. Mais le coefficient de mérite conservera, en fait, la prépondérance, car les cotes élevées du coefficient familial ne seront que trop rarement décernées. En tout cas, leur attribution ne saurait être arbitraire : un état nominatif des enfants, certifié par le maire de la commune, a dû être déposé, au moment de l'inscription, à l'inspection académique (A. O., art. 44) : il suffira de se reporter à cette pièce pour fixer ce coefficient[1].

Avec le coefficient de fortune, nous sommes snr un terrain moins sûr. Comment savoir si une famille se trouve dans une

1. S'il est né un enfant depuis l'inscription, le père de famille aura toujours la faculté d'en aviser l'autorité académique.

situation « nécessiteuse », « très modeste », « moyenne » ou « aisée »? Sans doute, le père (ou tuteur), au moment de l'inscription, a dû déposer un extrait des rôles des contributions qu'il paye (le conseil supérieur a pris soin de dire : « *des* rôles » et non « *du* rôle », car on peut payer des contributions en plusieurs communes). Mais cette pièce est-elle suffisante pour permettre de dire si l'enfant, à ce point de vue, doit être coté 3, 2, 1 ou 0? Et, de même, sera-t-il aisé de savoir si les services rendus à l'État sont « exceptionnels », de « grande » ou de « moyenne importance »? Leur durée pourrait se mesurer, mais leur valeur? Pourtant, l'inspecteur d'académie peut recueillir sur ces deux points des renseignements; le préfet en possède d'autres. Chacun d'eux donnera son avis. Si leurs avis diffèrent, le ministre leur demandera leurs dossiers et statuera. Cette procédure, sans prétendre à l'infaillibilité, a paru de nature à donner aux familles des garanties d'impartialité et d'exactitude.

Une fois les quatre coefficients établis, la répartition des bourses échappe à toute nouvelle source d'arbitraire, car elle se fait, pour ainsi dire, automatiquement. On commence par les candidats ayant obtenu les totaux les plus élevés pour descendre à ceux qui sont moins bien cotés, jusqu'au moment où les crédits sont épuisés. A tous les candidats atteignant le total 12, on accorde une somme équivalant au prix de pension; à tous les candidats dépassant ce total, on accorde une somme plus élevée, qui permettra aux familles de payer en totalité ou en partie les frais accessoires (trousseau, fournitures scolaires, etc.). Au contraire, les candidats dont le total n'atteint pas 12 recevront, si l'état des crédits permet de descendre jusqu'à eux, une somme inférieure au prix de pension. Exception sera faite pour les candidats aux bourses « normales », futurs instituteurs, qui recevront, en tous cas, pourvu qu'ils soient en assez bon rang pour être déclarés boursiers, une somme au moins égale au prix de pension.

Les sommes ainsi décernées sont données à tous les boursiers, qu'ils soient internes ou externes, qu'ils logent dans leur propre famille ou dans une autre. La distinction des bourses d'internat, des bourses d'entretien et des bourses familiales est maintenue, mais elle ne sert plus qu'à indiquer où résident les élèves qui en

bénéficient; elle ne marque pas une différence dans le taux des bourses. La subvention de l'État ne varie qu'en fonction des quatre facteurs déjà nommés : mérite de l'enfant, densité de la famille, ressources des parents, services sendus à l'État.

Supposons l'addition des quatre coefficients favorable à notre candidat : le voilà boursier. Il est placé non plus dans l'établissement désigné par le préfet, mais dans celui que sa famille a choisi, et, en tout cas, le plus près possible du foyer familial (A. O., art. 53) : Toutefois, sa bourse n'est encore qu'une bourse provisoire. Par analogie avec la jurisprudenee suivie dans l'enseignement secondaire, le conseil supérieur a décidé qu'elle ne serait définitivement accordée qu'après un essai d'un an. Elle est alors, si l'essai est satisfaisant, conservée à l'élève non pas pour trois années comme le disait l'ancien texte, mais pour toute la durée des études faites dans l'établissement.

Les légères modifications apportées à la procédure du transfert des bourses dans un autre établissement d'enseignement (primaire supérieur ou secondaire) ou à la procédure relative à la déchéance des boursiers peuvent se passer de commentaire. Plusieurs d'entre elles ont pour objet de remettre aux autorités universitaires le soin d'accomplir des formalités qui incombaient jusqu'à présent au préfet.

On aurait tort de croire que cette réforme du régime des bourses est inspirée par un parti pris de centralisation à outrance; elle répond simplement à un besoin de justice. Sous le régime actuel, deux candidats de valeur égale peuvent être inégalement traités s'ils appartiennent à deux départements différents. La réforme permettra de répartir les bourses d'une manière plus équitable.

ENSEIGNEMENT

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

La tâche qui était proposée au conseil supérieur n'était pas, cette fois, de réformer profondément le programme des sections professionnelles. A cet égard, le règlement de 1909, assoupli en 1917, demeure en vigueur. Au surplus, ce qui importe en cette matière, ce n'est pas d'établir des règlements, mais plutôt de

réduire leur rôle et de laisser à chaque directeur la plus grande initiative, afin qu'il adapte aussi exactement que possible son école aux besoins économiques de la région.

C'est dans ce dessein que la circulaire du 1er septembre 1917 autorisait les écoles primaires supérieures à instituer non seulement les cinq sections-types prévues par le règlement de 1909 (agricole, industrielle, commerciale, nautique, ménagère), mais autant de sections, aux dénominations les plus diverses, que l'exigerait la variété des activités de chaque pays.

Lorsqu'il a touché, en passant, à l'organisation de l'enseignement professionnel, le conseil supérieur de 1920 s'est inspiré des mêmes principes que celui de 1917. Non seulement les sections peuvent être multipliées, mais les directeurs ont le droit d'autoriser les élèves à combiner, en choisissant dans le programme de plusieurs sections, les enseignements qu'ils suivront (D. O., art. 35, § 2). C'est un nouvel assouplissement des programmes. Si l'on ne va pas jusqu'à dire, pour les écoles primaires supérieures comme pour les cours complémentaires, qu'il n'y a pas de programme réglementaire, du moins laisse-t-on aux directeurs de ces écoles, sous le contrôle des recteurs, le droit d'user des plus grandes libertés à l'égard des programmes réglementaires (cf. A. O., art. 24, § 2).

Une autre innovation ne sera pas moins favorable à l'épanouissement de nos sections professionnelles. C'est celle qui, tout en maintenant en principe pendant la première année la communauté des études pour tous les élèves, quelle que soit leur vocation, amorce la spécialisation qui deviendra effective l'année suivante (D. O., art. 35, § 1er). Désormais, en effet, les directeurs pourront dispenser les élèves qui se destinent aux sections spéciales de suivre, en première année, les enseignements qui ne figurent pas au programme de ces sections.

D'autre part, certains des enseignements qui caractériseront en 2e et 3e années les sections spéciales (la sténographie, par exemple) sont introduits dès la 1re année à titre facultatif (A. O., art. 26). Ainsi, on épargne à nombre d'élèves les efforts stériles qu'ils étaient condamnés à faire pour étudier pendant un an des matières qu'ils devaient, l'année suivante, abandonner pour toute leur vie; mais, en revanche, on leur permet de s'initier,

dès la première année, à des pratiques qui leur seront utiles durant toute leur carrière. Sans nuire à l'enseignement général, cette double mesure améliorera dans nos écoles l'enseignement professionnel.

Notons encore, dans le même ordre d'idées, l'autorisation donnée au ministre de verser aux communes des subventions en argent pour enrichir les ateliers et les laboratoires : méthode qui, si les municipalités sont bien guidées dans l'emploi des subventions, sera plus rapide et plus féconde que celle des concessions en nature (D. Q., art. 42).

Notons surtout la disposition qui introduit dans les comités de patronage des écoles primaires supérieures, comme membres élus, des professeurs de sections spéciales, et, comme membres de droit, avec le maire, le président de la chambre de commerce et le président de la chambre d'agriculture de la région. Nous comptons sur leur collaboration efficace pour accentuer l'orientation professionnelle de nos écoles primaires supérieures, pour améliorer leur outillage et pour augmenter leur production d'hommes capables d'intensifier et de perfectionner l'activité économique de notre pays.

ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

En revisant le plan d'études de la section d'enseignement général, on a eu pour principal souci de disposer les différents chapitres des programmes suivant un ordre progressif. Chaque année d'études doit marquer pour l'enfant une étape nouvelle.

Tout autre était, semble-t-il, la conception qui prévalait encore en 1909. D'après les instructions données à cette date, l'enseignement, en première année, a pour but de « coordonner, mettre au point et compléter les connaissances acquises au cours supérieur de l'école élémentaire ». Et l'on conseille, en troisième année, de se borner à faire des revisions « en vue des examens ». Si l'on s'en tenait à la lettre de ces instructions, ce serait seulement en seconde année qu'on s'élèverait au-dessus du niveau de l'école élémentaire. Sur trois années passées à l'école primaire supérieure, deux seraient consacrées à piétiner sur place ! Il est douteux qu'un tel règlement ait jamais été strictement obéi.

Mais il est temps de l'abolir et de dire nettement qu'au contraire la première année d'école primaire supérieure doit apprendre du nouveau à l'élève qui sort de l'école élémentaire et que la troisième année doit apprendre du nouveau à l'élève qui sort de la seconde. Aller de l'avant, telle doit être la devise.

Cette devise permet d'alléger, par une meilleure répartition, les programmes des trois années. Au risque de décevoir les hommes d'esprit qui soutiennent que des éducateurs, réunis pour pratiquer des coupes dans un programme, n'aboutissent jamais qu'à l'allonger, le conseil supérieur a réellement abrégé le plan d'études des écoles primaires supérieures. Peut-être une comparaison rapide des deux horaires fera-t-elle croire le contraire : le nouveau ne prévoit-il pas, pour les garçons, dans la première année de la section générale, trente et une heures d'enseignement par semaine, alors que l'ancien n'en prévoyait que vingt-huit? Mais, d'une part, l'ancien omettait, dans ce total de vingt-huit heures, deux heures de gymnastique qu'il conseillait de placer pendant les récréations, tandis que le nouvel horaire les introduit dans le service normal. Et, d'autre part, dans les trente et une heures du nouvel emploi du temps, sont comprises cinq heures d'enseignements facultatifs. Si l'on s'en tient aux enseignements obligatoires, l'allègement, variable selon les années et les sections, n'est jamais inférieur à trois heures et atteint parfois cinq heures par semaine dans les écoles de garçons. Il est moins sensible dans les écoles de filles où l'on a cru devoir notamment augmenter le temps consacré à l'éducation physique. Mais partout il est réel.

Un enseignement moins compact et mieux ordonné, voilà donc à quoi se ramène, pour les écoles primaires supérieures, la réforme de 1920. Elle n'implique aucune révolution dans le matériel d'enseignement : les livres en usage hier pourront demeurer en usage demain; peut-être ceux qui convenaient hier à une année conviendront-ils demain à une autre, puisque l'ordre des matières a été modifié; peut-être faudra-t-il passer sous silence certains chapitres, puisque la quantité des matières d'enseignement a été réduite. Mais nos maîtres auraient tort de croire que l'application immédiate de la réforme à la 1re année (elle est ajournée pour la seconde au 1er octobre 1921 et pour la

3e au 1er octobre 1922) les prendra au dépourvu : pour donner leurs leçons, ils n'auront qu'à puiser à leurs sources habituelles.

Ils n'ont pas non plus à changer de méthode. Nous pourrions souvent nous borner à reprendre les conseils qui leur ont été donnés en 1909. Et nous nous contenterons parfois de les résumer en insistant plus encore qu'on ne l'a fait à cette date sur le caractère pratique et concret que doit prendre l'enseignement dans nos écoles primaires supérieures.

ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE

I. — Morale. Instruction civique. Droit usuel. Économie politique.

D'après le plan d'études de 1909, l'enseignement de la morale était donné dans les trois années, mais le programme ne variait guère d'une année à l'autre ; il s'agissait, dans chacune d'elles, de la vie individuelle et de la vie sociale ; on se bornait, en seconde année, à « développer les notions qui n'avaient été que sommairement exposées dans le précédent cours » ; en troisième, on faisait un « retour sur les principes de la morale et leurs applications essentielles » en « suivant à peu près le même ordre que dans les deux années précédentes », mais en insistant sur certains points.

D'autre part, parallèlement à l'enseignement de la morale, étaient données en deuxième et troisième années, des leçons d'instruction civique, de droit public, de droit privé, d'économie politique qui souvent côtoyaient les leçons de morale jusqu'à faire avec elles double emploi.

Il a paru possible d'éviter ces redites en assignant à chaque année son programme propre. L'élève de première année étudiera les devoirs les plus simples, les devoirs individuels, puis les relations sociales qui lui sont le plus familières, la famille où il vit depuis sa naissance, l'école où il se trouve actuellement, la corporation où il ne tardera pas à entrer ; enfin, les obligations sociales les plus générales, celles qui s'imposent partout où l'on rencontre des êtres humains, des êtres vivants. Cette étude n'aura rien d'abstrait : on fera appel à l'expérience quotidienne ; elle n'aura rien de verbal : les jeunes gens réclament

à bon droit des faits et des preuves; elle n'aura rien de négatif : on attirera l'attention sur l'idéal à atteindre plutôt que sur le mal à éviter; c'est à dessein que le programme énonce les devoirs sous leur forme positive et parle, par exemple, non de la lutte contre les penchants bas mais de la « recherche des plaisirs nobles ». Un enseignement qui doit agir sur la volonté ne doit pas méconnaître la loi d'après laquelle la volonté suit l'idée la plus nette et la moins combattue : il doit illuminer de clarté l'idéal moral.

En seconde année, on aborde l'étude de la nation, de la nation organisée qu'est l'État, des rapports des nations et des États. Cette étude est faite à la fois du point de vue juridique et du point de vue moral. Ce qui, dans l'ancien programme, était distingué sous le nom de morale, d'instruction civique et de droit public se trouve maintenant réuni et condensé. La description des institutions créées pour permettre à l'État d'atteindre ses fins accompagne la discussion de leur valeur morale et celle de la valeur morale de l'État lui-même. Le droit public fournit à la morale sociale ses matériaux et l'enseignement moral devient plus substantiel à mesure qu'il s'appuie davantage sur cet ensemble de faits sociaux que constitue la vie politique des nations modernes.

A la troisième année, dont les élèves sont d'âge à les comprendre, sont réservées les questions plus délicates de droit privé et d'économie politique. Le programme de cet enseignement a été réduit; on a élagué notamment les questions qui convenaient aux sections spéciales plutôt qu'à la section générale. Mais il doit être bien entendu que ces questions ne seront pas négligées dans les sections auxquelles elles conviennent, bien que mention n'en soit plus faite au programme : on parlera par exemple, de l'irrigation, du drainage et du bornage dans les sections agricoles, des brevets et marques de fabrique dans les sections industrielles, et du droit commercial dans les sections commerciales. Il doit être également bien entendu que les problèmes moraux soulevés par les faits juridiques et économiques ne seront pas écartés. Si l'enseignement moral proprement dit ne figure pas au programme de la 3e année, ce n'est pas à dire que la morale elle-même en soit exclue : le droit et l'économie

politique lui apportent des matériaux et un fondement positif, mais elle doit à son tour inspirer l'enseignement du droit et de l'économie politique.

II. — Langue française.

1° Lecture et récitation.

Comme par le passé, des exercices de deux sortes sont compris sous cette rubrique. Les uns, portant sur de courts morceaux et insistant sur le détail, ont pour but d'habituer l'élève à se rendre un compte exact de ce qu'il lit. Les autres, ayant pour objet des œuvres entières, visent surtout à lui donner le goût de la lecture.

Un temps égal (une heure par semaine) sera consacré à chacun de ces deux exercices.

Dans la lecture expliquée, on s'attachera à dégager d'un développement l'idée essentielle, à reconnaître le sens précis des mots et à en apprécier la propriété, à sentir le caractère et la beauté du morceau. Les leçons à apprendre par cœur seront toujours choisies parmi les passages ainsi expliqués.

Les lectures plus amples seront commencées en classe et continuées à l'étude ou dans la famille. Si le temps réservé à cet exercice a été réduit, ce n'est pas que son importance ait été méconnue, mais on estime qu'une place plus grande doit être faite, dans nos écoles primaires supérieures, au travail personnel de l'élève. En classe, le commentaire sera succinct. Le maître devra d'ailleurs contrôler, soit en posant des questions, soit en exigeant des analyses, le travail accompli hors de la classe.

Pour ces lectures, on n'a pas voulu imposer aux professeurs un programme strictement obligatoire mais leur indiquer simplement dans quelle catégorie d'ouvrages ils devraient choisir, lors de leur délibération annuelle, ceux qu'ils mettraient entre les mains des élèves. On s'est appliqué surtout à graduer la difficulté des textes et à éviter les répétitions. Il arrivait trop souvent jusqu'ici que les mêmes ouvrages étaient expliqués pendant plusieurs années de suite par les mêmes élèves dans les classes successives de l'école primaire supérieure et de l'école normale. Sans doute une tragédie de Corneille, après avoir été lue en première année d'école primaire supérieure, pourrait être

relue en troisième année d'école normale : les élèves, apercevraient, dans cette seconde lecture et après un tel intervalle, des beautés qu'ils ne pouvaient sentir cinq ou six ans plus tôt. Mais ce qui doit être évité, c'est la répétition d'une même lecture à des dates trop rapprochées : elle ne peut donner aux élèves que la sensation fâcheuse d'un excès de satiété, et la littérature française est assez riche en chefs-d'œuvre pour qu'on n'éprouve aucune difficulté à varier leurs menus. Les conseils de professeurs devront donc s'astreindre à faire leurs choix de telle manière que les élèves ne soient pas exposés à revoir en troisième année ce qu'ils auraient déjà vu en seconde, ni en seconde ce qu'ils auraient déjà vu en première, et de telle manière que les textes lus en seconde soient plus difficiles que les textes lus en première, les textes lus en troisième plus difficiles que les textes lus en seconde. Cette règle est la seule qui s'impose à eux : les listes inscrites au programme leur fournissent un exemple mais n'enchaînent pas leur liberté.

2° *Grammaire, vocabulaire et orthographe.*

On se borne trop souvent, dans les écoles primaires supérieures, à reprendre d'année en année l'étude de la grammaire dans les mêmes conditions et sous les mêmes formes traditionnelles qu'à l'école élémentaire. Cette répétition devenant vite fastidieuse amène fatalement chez les élèves la désaffection d'une étude qui n'apporte rien de nouveau à la curiosité naturelle de leur esprit.

Il faut renoncer à cette méthode : comme les autres, l'enseignement grammatical doit procéder par étapes successives et suivre le développement intellectuel de l'élève. Il ne doit pas se borner à fournir une description plus ou moins détaillée du mécanisme de la langue, il doit s'efforcer de faire de mieux en mieux comprendre les rapports intimes qui existent entre les formes diverses de ce mécanisme et l'expression des idées et des sentiments.

A l'école élémentaire, on fait surtout appel à la mémoire des enfants; il ne s'agit encore que d'enrichir leur vocabulaire et de leur donner la pratique mécanique des règles les plus importantes de la grammaire, en vue de l'acquisition d'une orthographe correcte. Dès la première année de l'école primaire supérieure, le maître fera plus largement appel à la réflexion pour intéresser

l'enfant au maniement des différents éléments du langage parlé et écrit, aux variations de formes de ces éléments et aux raisons qui expliquent et motivent ces variations.

Il ne saurait être question de faire un cours de grammaire : on ne traitera les questions grammaticales qu'à l'occasion d'exercices bien choisis. Le nouvel horaire réduisant le temps consacré à la lecture expliquée, il sera tout indiqué de réserver une partie de l'heure assignée à la grammaire pour l'explication grammaticale de certains morceaux. Ce sera le moyen de suivre, en grammaire, la méthode inductive qui est recommandée dans toutes les disciplines : aller du fait à la loi, de l'exemple à la règle, du bon usage adopté par les grands écrivains au précepte édicté par les grammairiens. Ce sera aussi le moyen de s'élever au-dessus du rudiment et de montrer aux élèves toutes les ressources qu'offre la langue pour exprimer les diverses nuances de la pensée; ils acquerront ainsi quelques notions sur les différences de style des écrivains, prosateurs ou poètes, dont ils étudient les ouvrages. Ainsi comprise, l'étude de la grammaire apportera la plus utile contribution à celle de la littérature et deviendra un auxiliaire précieux pour l'apprentissage de la composition.

Le conseil supérieur a effacé du programme le mot « analyse » pour bien marquer sa volonté de proscrire les exercices écrits que désigne ce mot. L'analyse orale, utile moyen de contrôler la précision des connaissances grammaticales et d'habituer les élèves à comprendre la fonction des mots, des locutions ou des propositions, demeure autorisée, à la condition que l'on se contente de la terminologie la plus simple et qu'on bannisse tout verbalisme scolastique.

Les exercices de vocabulaire ont été conservés. Il n'est pas sans intérêt d'inciter les enfants à accroître leurs richesses verbales, à la condition que l'étude des mots ne soit pas séparée de celle des idées et des sentiments qu'ils expriment. Il n'est pas sans intérêt d'habituer les enfants à rechercher la parenté des mots, à les grouper d'après leur origine, à condition qu'on évite les fantaisies étymologiques et qu'on ne pénètre pas dans ce domaine périlleux sans se laisser diriger par un guide sûr. Il sera sans doute plus facile et plus profitable de grouper les

mots d'après leur sens et de faire de mieux en mieux sentir aux éleves, à mesure qu'ils avanceront en âge, la correspondance des nuances d'expression à des nuances d'idées ou de sentiments.

Des exercices d'orthographe, dont le nombre, la nature et la difficulté varieront selon les années, continueront à servir de complément aux études grammaticales, tant que les élèves n'auront pas acquis une impeccable correction. Ils doivent d'ailleurs être pénétrés de cette pensée que cette correction n'est pas seulement exigible dans les devoirs spéciaux d'orthographe mais est la règle de tout exercice écrit. On attachera à l'orthographe l'importance qu'elle a non seulement par elle-même mais comme discipline des habitudes personnelles. On a dit qu'une écriture lisible est un signe de politesse; on pourrait dire qu'une orthographe correcte est le signe d'une élémentaire bonne tenue.

3° Composition française.

Il importe, pour la composition française, plus encore que pour les autres exercices, de graduer les difficultés. C'est pour ce motif qu'on s'est borné, en première année, à indiquer comme sujets possibles des « descriptions, récits et lettres ». Les « définitions » inscrites à l'ancien programme ont été écartées comme trop abstraites. Les « comptes rendus de lectures » ont été reportés à la seconde année, et c'est en troisième seulement qu'on pourra proposer aux élèves de commenter une maxime.

Il va sans dire que les élèves doivent trouver dans leur expérience ou dans leurs livres les éléments de leur travail. Une alliance plus étroite que par le passé doit être conclue, à cet égard, entre l'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique : la description des phénomènes naturels et des êtres vivants peut faire l'objet de nombreuses compositions, à la condition qu'on ne se contente pas de développements fantaisistes, fruits de l'imagination d'écoliers séquestrés, mais qu'on exige des détails précis, réellement observés, pris sur le vif, au besoin dessinés avant d'être décrits. Borner l'activité littéraire de nos élèves à la reproduction de ce qu'ils voient et entendent, cela ne signifie pas qu'on les condamne à décrire éternellement

leur crayon et leur porte-plume. Leur horizon doit dépasser les murs de l'école. Il s'étend aussi loin que le programme de l'enseignement scientifique; il s'étend à la nature entière. Et si le professeur de sciences sait faire observer, le professeur de lettres doit tirer parti de cet art de l'observation pour rénover l'enseignement de la composition française. Sans doute, il lâchera la bride, plus que son collègue, à la sensibilité et à l'imagination des élèves; les descriptions qu'il sollicitera ne seront pas de sèches énumérations; il ne sera pas interdit d'y joindre les images, les émotions et les rêves qu'aura suscités la vue directe des objets naturels. Mais la valeur même de ces images, de ces émotions et de ces rêves viendra de l'ardente sincérité avec laquelle aura été observé le spectacle réel. Et l'enfant doit apprendre de bonne heure qu'il n'est pas d'art véritable sans cette intime communion avec la réalité.

Quel que soit le sujet, il exigera une préparation : lectures abondantes, s'il s'agit d'un travail littéraire, historique ou géographique; excursions et observations prolongées, s'il s'agit d'une description; lectures et réflexions, s'il s'agit d'une question de morale. Nous ne demanderons pas à l'élève de répéter trop souvent cet effort; il suffit de lui donner une fois par quinzaine l'occasion de mettre en ordre ses idées et de leur trouver une forme précise et personnelle. Une heure par quinzaine suffira donc pour rendre compte de ces devoirs. On évitera la fastidieuse correction individuelle, sauf lorsqu'on aura à signaler, voire à lire un devoir réussi, ou lorsqu'on aura à stigmatiser de graves négligences. On pratiquera la correction collective qui tient toute la classe attentive et profite simultanément à tous les élèves.

Mais une heure n'en sera pas moins réservée chaque semaine à la composition française. Le nouveau programme prévoit, en effet, alternant avec la classe de correction, une classe employée à des exercices collectifs de composition et de rédaction. En quoi consisteront ces exercices? Il ne s'agit pas de préparer, composer et rédiger, avec l'ensemble des élèves, le devoir que chacun doit préparer, composer et rédiger à l'étude ou à la maison. Cette méthode dont l'emploi est déjà contestable à l'école élémentaire, où elle risque de tuer la personnalité nais-

sante de l'enfant, serait intolérable à l'école primaire supérieure où ce meurtre serait fatal. Sur le sujet qu'il donne à traiter hors de la classe, le professeur se contentera de fournir aux élèves de très brèves indications : il doit, non pas le préparer avec eux, mais leur montrer comment ils auront eux-mêmes à le préparer; il doit leur indiquer les sources auxquelles ils pourront puiser, les méthodes qu'ils pourront suivre; il doit se garder de faire à leur place l'effort salutaire, l'effort fécond. Mais qu'il choisisse un autre sujet, et qu'il passe une heure à chercher, avec ses élèves, les faits et les idées que ce sujet comporte, à les mettre en ordre, à rédiger un des développements. Insistons sur ce dernier détail : nous croyons trop volontiers avoir terminé notre tâche lorsque nous avons fourni à nos élèves un plan-modèle; la difficulté pour eux est peut-être moins d'avoir des idées que d'en pousser l'examen jusqu'au point où surgit l'expression exacte qui en traduit la nuance précise et personnelle. Ils se contentent trop aisément de la première forme qui leur vient à l'esprit. Il faut, en écrivant avec eux quelques phrases au tableau noir, leur révéler les joies que donne l'art d'écrire, leur montrer dans la trouvaille d'une expression pittoresque ou d'un tour élégant la récompense du léger effort accompli pour écarter le mot banal mais incolore qui se présentait de lui-même sous la plume. Alors que depuis longtemps le professeur de mathématiques fait chercher au tableau la solution de problèmes improvisés, pourquoi le professeur de lettres ne fait-il pas chercher au tableau la solution du petit problème qui est impliqué dans la composition et la rédaction de toute page de français? Il ne suffit pas de corriger et de critiquer les œuvres imparfaites de nos écoliers, il faut guider leur main et leur cerveau, travailler avec eux pour leur apprendre l'art d'écrire. Tel est le sens de la disposition nouvelle qui prescrit de consacrer une heure par quinzaine, dans chacune des trois années des écoles primaires supérieures, à des « exercices collectifs de composition et de rédaction ».

III. — Langues vivantes.

De légères modifications ont été apportées au programme pour disposer les matières suivant un ordre progressif. On étu-

diera d'abord les réalités les plus proches, les actes de la vie individuelle (le corps, le vêtement, l'aliment); ceux du milieu social le plus familier à l'enfant, ceux qu'on peut le plus aisément évoquer devant lui en prononçant leur nom (l'enfant à l'école, à la maison).

Puis l'horizon s'élargit : en seconde année, on étudie la ville et la campagne, les métiers, la nature.

En 3e année, on s'élève aux problèmes abstraits et l'on apprend non seulement le vocabulaire usité dans la langue courante mais celui de la langue industrielle et commerciale dont les élèves des écoles primaires supérieures auront souvent à se servir.

La méthode à suivre dans l'enseignement des langues vivantes demeure celle que recommandaient les instructions de 1909.

IV. — Histoire.

Le programme de 1909 comprenait, en histoire, deux parties :

1° L'étude en 1re et en 2e années de l'histoire de France depuis le début du XVIe siècle jusqu'à la fin du XIXe;

2° L'étude, en 3e année, du monde au XIXe siècle.

Cette répartition des matières présentait divers inconvénients : le programme des deux premières années était trop chargé; il ne permettait guère au professeur d'entrer dans plus de détails à l'école primaire supérieure qu'à l'école élémentaire où il est également permis d'étudier en deux ans l'histoire des temps modernes et contemporains. Il obligeait, d'autre part, à revenir en 3e année, sur beaucoup de questions déjà traitées en seconde. Enfin, le programme de 3e année, tableau synthétique des grands problèmes de politique intérieure et extérieure posés dans le monde au XIXe siècle, risquait de faire souvent double emploi avec le programme d'instruction civique et d'économie politique, même si les maîtres, obéissant aux instructions qui l'accompagnaient, avaient pris soin de traiter les problèmes « en se tenant aussi près que possible des faits et des hommes » et « en évitant toute théorie abstraite ».

Pour éviter ces inconvénients, le programme de 1920 sacrifie l'ancien programme de 3e année : les professeurs pourront le reprendre dans les écoles primaires supérieures qui possèdent

une 4e année et les élèves qui entreront à l'école normale y retrouveront les questions qu'il contenait. Mais il a paru suffisant, pour les trois années ordinaires des écoles primaires supérieures, de présenter aux élèves un exposé des principaux faits historiques depuis le début du XVIe siècle jusqu'en 1920. En 1re année, on ira jusqu'à l'aube de la Révolution (on a allégé ce programme du règne de Louis XVI afin d'éviter, entre la fin de la première année et le début de la deuxième, des redites sur les causes de la Révolution). En 2e année, on ira de 1774 à 1851. La fin du XIXe siècle et le début du XXe seront reportés en 3e année; mais, comme l'histoire de la France depuis soixante-dix ans ne peut se séparer de l'histoire des autres grandes puissances, des notions d'histoire générale qui d'ailleurs ne doivent pas être absentes des deux premières années s'ajouteront plus explicitement, dans cette 3e année, à l'histoire nationale.

Le conseil supérieur n'a pas entendu modifier la méthode suivie, pour l'enseignement historique, dans les écoles primaires supérieures. L'histoire doit viser à l'intelligence des faits politiques et sociaux. Il importe avant tout de chercher à éveiller l'esprit d'observation et de réflexion. Il est essentiel de ne citer aucun nom propre, aucune date qui ne soit indispensable à la précision d'un récit ou d'une explication. Le nombre des faits exposés doit être restreint; il s'agit de les bien choisir de façon à parler uniquement de ceux qui caractérisent une époque ou un pays et de ceux qui ont entraîné des conséquences notables. Il s'agit surtout d'expliquer ceux dont on parle.

Le professeur reste libre dans le choix des procédés qu'il jugera utiles au succès de son enseignement. Il ne doit pas se croire obligé de consacrer la majeure partie du temps de ses classes à un cours qui développerait également tous les chapitres du programme. Il lui est, au contraire, recommandé de varier les exercices en faisant appel à tous ceux qui lui paraîtront susceptibles d'exciter l'attention et la réflexion des élèves. On se borne à lui rappeler, à titre d'exemples, les interrogations collectives qui ont l'avantage de tenir toute une classe en éveil, les interrogations préparées, les interrogations écrites, les lectures expliquées. Pour donner à son enseignement un caractère concret et vivant, le professeur devra recourir à tous les documents

qu'il pourra se procurer et employer l'image sous toutes ses formes. Il devra faire un appel constant à la collaboration active des élèves : ils doivent jouer leur rôle non seulement pendant l'interrogation, qui ne sera jamais réduite à une récitation machinale, mais pendant la leçon au cours de laquelle leur intelligence doit être tenue en éveil par de fréquentes questions et à la fin de laquelle ils doivent être appelés à participer à la rédaction du résumé, si cette tâche ne leur est pas assignée comme devoir à faire en dehors de la classe.

V. — Géographie.

Pour la géographie, le programme de 1909 comportait :

En 1re année, des notions de géographie générale et l'étude de la France;

En 2e année, l'étude de l'Europe (moins la France);

En 3e année, l'étude du monde (moins l'Europe).

Si l'on remarque qu'à l'école élémentaire, la géographie de la France est presque seule étudiée, on peut en conclure que mieux vaudrait, pour éviter la monotonie, mettre un intervalle entre le moment où les élèves viennent de se livrer à cette étude à l'école élémentaire, et celui où ils la reprendront à l'école primaire supérieure. En outre, le temps consacré à l'étude géographique de la France, dans la conception qui avait prévalu en 1909, se trouve réduit à six mois puisque le premier trimestre tout entier doit être réservé à la géographie générale : la place accordée à la France, à l'école primaire supérieure, se trouvait donc inférieure à celle que peuvent lui donner les cours supérieurs des écoles élémentaires. Et, d'autre part, on peut se demander s'il n'est pas prématuré de donner à des enfants qui viennent de quitter l'école élémentaire où ils n'ont acquis sur les autres pays que des connaissances très sommaires, des notions de géographie générale, qui supposent des connaissances plus détaillées sur l'ensemble du monde, puisqu'elles consistent à comparer entre eux, à différents points de vue, les divers pays du globe.

Pour ces motifs, on a réduit au strict nécessaire les notions de géographie générale, on n'a conservé que celles qui servent d'introduction indispensable à l'enseignement géographique,

celles qui fixent la terminologie élémentaire de cette science. Et l'on a renversé l'ordre suivi depuis 1909 dans l'étude des divers pays : on commencera par le monde (moins les colonies des puissances européennes) pour continuer par l'Europe (moins la France) et terminer par une étude détaillée de notre pays.

On le voit : il s'agit moins d'un nouveau programme que d'un allègement de l'ancien et d'une redistribution des matières qu'il contenait. On a tenu compte, en outre, dans la nouvelle rédaction, des modifications apportées par les récents traités de paix à la carte politique des États européens et de leurs colonies.

En ce qui concerne la méthode, nous pourrions répéter pour la géographie ce que nous avons dit pour l'histoire. Bannir toute sèche nomenclature, ne citer que les noms propres et les chiffres indispensables pour caractériser un pays et en expliquer la vie, mais insister sur tous les rapprochements qui peuvent donner de chaque pays une image vivante et intelligible, voilà quelques-unes des idées directrices que ne doit jamais perdre de vue le professeur de géographie.

Comme le professeur d'histoire, il choisira librement ses procédés d'enseignement. Mais plus encore que le professeur d'histoire qui ne dispose pas toujours de représentations figurées des événements passés, le professeur de géographie aura recours à une documentation concrète, aux cartes, aux reliefs, à l'image, à la projection fixe, au cinématographe. Il associera les élèves à la recherche de ces documents comme à tous les exercices de la classe, et, tout en prenant des précautions pour qu'ils ne consacrent pas un temps excessif à la confection de cartes trop détaillées, il exigera d'eux des croquis (soit d'après l'atlas, soit par cœur à titre de contrôle) qui permettent à la mémoire musculaire de consacrer l'acquis de la mémoire visuelle et qui permettent à l'intelligence de distinguer, entre les faits géographiques, ceux qui sont essentiels de ceux qui sont accessoires.

ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

I. — Sciences mathématiques.

Les programmes doivent êtres considérés comme des tables de matières à enseigner dans les différentes classes : toute lati-

tude est laissée au professeur pour adopter tel ordre qui lui conviendra, pour employer les procédés qui lui paraîtront les plus profitables aux élèves.

Le professeur ne devra pas perdre de vue le caractère de l'enseignement primaire supérieur, l'âge et la destination des élèves. Les exercices pratiques devront être multipliés et porter sur des données réelles et non factices : les théories seront soit entièrement évitées soit réduites à des explications portant sur des exemples concrets. Ce qu'il convient surtout d'assurer, c'est la précision dans les connaissances acquises : assez souvent une vérification expérimentale sera substituée à une démonstration rigoureuse; il suffira que l'élève distingue bien ce qu'il postule de ce qu'il établit à l'aide du raisonnement.

Le professeur fera fréquemment appel à l'emploi de graphiques. Ce procédé rend de précieux services aussi bien dans l'étude des problèmes de physique que dans celle de nombreux problèmes d'arithmétique, et il importe de familiariser les élèves avec un mode de représentation très général et de plus en plus répandu de deux grandeurs qui sont « fonction » l'une de l'autre.

Arithmétique et algèbre.

Le nouveau règlement répartit entre les trois années le programme que l'ancien, ne prévoyant en 3e année que des revisions, condensait dans les deux premières. Ce programme, surtout en 1re année, est, en outre, allégé. Le cours devra donc être d'une extrême simplicité : il sera débarrassé, en particulier, des développements théoriques sur la numération, sur les opérations, sur la recherche du plus grand commun diviseur (méthode des divisions successives). Sans doute, il contribuera à donner aux élèves des habitudes de précision dans le langage et de rigueur dans le raisonnement; mais il doit viser surtout à assurer chez l'écolier une pratique sûre et rapide du calcul et de toutes les opérations mentales ou écrites que le calcul comporte.

Les problèmes d'arithmétique, dont l'influence éducative n'est pas indifférente, occuperont, à l'école primaire supérieure, une place prépondérante. Il est essentiel d'en bien choisir les énoncés. Ces problèmes se rapporteront à la vie usuelle et sociale, au

commerce, à l'industrie, aux arts et à l'agriculture. Les données numériques en auront été soigneusement contrôlées ; ce n'est qu'à cette condition que le professeur peut attirer l'attention des élèves sur les erreurs de résultat que le bon sens peut éviter.

Les élèves seront, à toute occasion, exercés à la pratique du calcul mental : on ne saurait perdre de vue, que, très utile dans la vie courante, le calcul mental constitue, par surcroît, une excellente gymnastique pour l'assouplissement de l'esprit.

Dès les premiers jours, l'élève sera encouragé aux notations par lettres et initié à une modeste algèbre numérique, dont l'utilité, suffisamment définie par les quelques lignes du programme d'algèbre de 1re et 2e années, rejaillira sur l'étude des questions auxquelles on n'appliquait jusque-là que les raisonnements de l'arithmétique.

On s'élèvera, en 3e année, jusqu'à l'emploi de modes de calcul qui, bien que la théorie en soit difficile, sont d'une application de plus en plus fréquente dans les différents métiers. Mais il est bien entendu que, si l'on habitue les élèves à pratiquer ces méthodes rapides et fécondes, on doit s'abstenir de leur en exposer les principes théoriques. Et il sera permis, dans les écoles primaires supérieures de filles, de réduire ce programme et de n'en retenir que ce qui peut être utilisé dans les carrières féminines.

Géométrie.

Le nouveau programme diffère peu de l'ancien : on s'est borné à disposer les matières suivant un ordre plus logique : abstraction faite d'un chapitre sur les projections qui doit être étudié dès le début dans les écoles de garçons parce qu'il est nécessaire pour le travail manuel, les deux premières années sont consacrées à la géométrie plane ; la géométrie de l'espace est réservée à la troisième.

On a pratiqué quelques allègements : la géométrie descriptive ne sera plus enseignée que dans les sections spéciales. Une grande liberté est d'ailleurs laissée aux professeurs pour l'adaptation des programmes aux besoins des élèves.

La méthode doit demeurer essentiellement concrète et pratique : l'enseignement de la géométrie, à l'école primaire supé-

rieure, a pour but de classer et de préciser des notions acquises par l'observation, d'en déduire d'autres et de montrer leurs applications à des problèmes qui se posent dans la vie. On doit donc partir du réel pour aboutir au réel.

Il est recommandé aux maîtres de relier à l'enseignement de la géométrie les exercices de dessin et de travail manuel. Ils permettront d'exécuter des mesures et des tracés précis. Beaucoup de vérités géométriques essentielles peuvent être mises en évidence au moyen des exercices de « géométrie expérimentale » figurant au programme de travaux manuels : on ne manquera pas de les faire constater par les élèves ; la démonstration rigoureuse des théorèmes qui les traduisent se trouvera ensuite fort simplifiée. Mais cette démonstration ne fera pas défaut : si élémentaire et limité qu'il soit, le savoir de l'écolier doit être un savoir sûr et précis : il importe que l'élève prenne de plus en plus conscience de la *certitude mathématique*. Pour être concret et pratique, l'enseignement de la géométrie n'en doit pas moins être celui qui convient à une science exacte.

II. — Sciences physiques.

On s'est efforcé d'alléger les programmes de physique et de chimie, en réservant aux sections spéciales l'étude de certaines parties de ces sciences qui leur sont particulièrement appropriées.

Dans toutes les divisions, le cours devra rester très élémentaire et d'un caractère pratique. Il sera toujours fondé sur l'expérience.

Le professeur s'attachera à multiplier les expériences et à les réaliser avec des objets usuels, évitant autant que possible l'emploi d'appareils compliqués. Il importe que les élèves soient amenés à considérer les faits de la vie courante comme les expériences les plus instructives, et qu'apparaisse toujours à leurs yeux le lien étroit qui unit le travail fait en classe avec les réalités du dehors. Aussi est-ce de produits naturels, de phénomènes familiers, d'opérations banales, que le maître partira pour aboutir par l'expérience ou l'observation aux connaissances énumérées dans les programmes.

Sans doute les notions dégagées seront précisées par des

données numériques qui se prêteront à des exercices de calcul — d'ailleurs d'une extrême simplicité — et des représentations graphiques contribueront à initier l'élève à l'idée de « fonction », à le familiariser avec des « lois » comportant en classe des problèmes d'application. L'enseignement ne se lassera pas de lui rappeler l'asservissement de la loi aux faits : l'énoncé de la loi n'est pas un dogme révélé, il n'est qu'une traduction des réalités, qui permet de grouper les observations déjà faites et qui guide les recherches ultérieures.

Au surplus le professeur n'a pas à faire des cours scientifiques complets. Qu'il se borne aux questions énumérées, adoptant l'ordre qu'il estime le meilleur, et dosant avec opportunité les développements qui conviennent à tel ou tel chapitre en raison des circonstances particulières à l'école ou à la région.

III. — Sciences naturelles.

Pour les sciences naturelles, le programme de 1909 n'évitait pas les doubles emplois : la classification botanique et zoologique, étudiée en première année, était reprise en troisième. Il a été facile d'alléger ce programme en supprimant ces redites. On a placé en première et en deuxième années la description des phénomènes géologiques et des êtres vivants et l'on a réservé pour la fin de la deuxième année et pour la troisième les parties de la géologie, de la botanique et de la zoologie qui exigent plus de réflexion, celles qui sont vraiment explicatives soit qu'elles remontent aux origines soit qu'elles analysent le mécanisme de la vie.

La méthode, dans cet enseignement, doit être la méthode d'observation. Les leçons d'histoire naturelle s'appelaient autrefois des démonstrations. Ce mot indique bien le véritable caractère d'un enseignement qui doit être avant tout un enseignement par l'aspect. Le professeur ne manquera jamais de placer devant les yeux des élèves les objets dont ils ont à s'occuper ou à leur défaut leur image représentée sur des planches ou figurée par des dessins ou des projections. Il ne sera pas tenu de faire un cours, mais il s'attachera à donner des directions précises, dont l'ordre et le caractère seront marqués

pour chaque leçon par un programme soigneusement noté par les élèves.

Une partie de la classe sera consacrée aux éclaircissements, aux développements, aux démonstrations du professeur; le reste à l'interrogation suggestive et préparée des élèves. Des exercices pratiques d'observation, de dissection, de dessin seront indiqués aux élèves, amenés ainsi à un travail personnel susceptible d'exercer leur sagacité et de développer leur esprit d'investigation.

Les excursions zoologiques, botaniques ou géologiques, dirigées par le professeur seront aussi nombreuses que possible, et les élèves seront invités à constituer pour l'école ou pour eux-mêmes des collections dont ils auront appris à recueillir et à classer les éléments (plantes, insectes, échantillons de minerais et de roches, etc.).

Hygiène.

Je ne saurais trop insister pour que l'enseignement et la pratique de l'hygiène prennent une place prépondérante dans les préoccupations de nos professeurs et de nos élèves : il y va de l'avenir de notre pays. Mais je n'ai pas, en ce qui concerne cet enseignement, à modifier les instructions antérieures : le conseil supérieur a conservé intégralement l'ancien programme et s'est borné à placer en tête, pour en souligner l'importance, le chapitre sur l'hygiène de la personne. Il conviendra donc d'attirer tout spécialement sur ce chapitre l'attention des élèves.

Dans les écoles de filles, les notions élémentaires de puériculture sont maintenues au programme. Lui aussi, cet enseignement est pour notre race d'un intérêt primordial.

ENSEIGNEMENTS DIVERS

Dessin et modelage, travaux manuels et agricoles, économie domestique.

Les programmes des enseignements divers (dessin et modelage, travaux manuels et agricoles, économie domestique, écriture, chant, gymnastique et exercices physiques), n'ont pas été

sensiblement modifiés. Les instructions qui accompagnaient les programmes de 1909 demeurent donc valables pour ces enseignements.

Écriture et sténo-dactylographie.

Nous avons déjà noté l'introduction, en première année, de l'enseignement facultatif de la sténographie et de la dactylographie. Utile pour les futurs élèves des sections administratives, il sera surtout recherché par ceux qui se destineront aux sections commerciales. Ces mêmes élèves continueront à suivre les leçons d'écriture qui deviennent facultatives, et ceux de leurs camarades qui s'orientent vers la carrière de l'enseignement feront bien d'imiter leur exemple.

Chant et musique.

Un autre enseignement devient facultatif : c'est l'enseignement de la théorie musicale. Mais le chant lui-même demeure obligatoire. Et le conseil supérieur a même conçu l'espoir de le voir pratiqué par les élèves des écoles primaires supérieures avec d'autant plus de plaisir et de goût qu'ils seront dispensés d'un enseignement théorique dont ils n'aperçoivent que les abstractions et dont ils ne comprennent pas la portée. Sauf de rares exceptions, tous nos élèves peuvent chanter et doivent aimer le chant; mais tous ne sont pas musiciens ni destinés à le devenir. Il paraît donc inutile de donner à tous un enseignement qui déconcerte la plupart d'entre eux et risque d'en détourner beaucoup de la pratique du chant. C'est précisément pour répandre cette pratique que le conseil supérieur a rendu facultative l'étude de la théorie.

Gymnastique et exercices physiques.

D'après l'ancien plan d'études, l'enseignement de la gymnastique ne devait être donné que pendant les récréations : deux heures étaient prévues pour les sections générales et commerciales des écoles de garçons, une heure pour les écoles de filles; enfin, dans les sections agricoles et industrielles où le travail manuel occupe les élèves pendant de longues heures, la gymnastique était facultative.

Il a paru nécessaire d'accroître le temps consacré à l'éduca-

tion physique et de placer la leçon de gymnastique en dehors des récréations. D'autant que, dans les écoles primaires supérieures, les internes seuls ont des récréations assez longues pour qu'on puisse les employer à des leçons sérieuses. Si la disposition de l'ancien règlement était prise à la lettre, elle exclurait tous les externes du bénéfice de l'éducation physique. Désormais, nos élèves jouiront donc à leur guise de toutes leurs récréations et ils feront, en outre, deux heures de gymnastique par semaine. Cette règle s'appliquera aux filles comme aux garçons. A regret le conseil supérieur a laissé subsister une exception pour les élèves qui se livrent au travail manuel pendant plus de quatre heures par semaine : dans ces sections, la gymnastique demeurera facultative. Ce n'est pas qu'elle n'y puisse être très utile, ne fût-ce que pour lutter contre les déformations que tend à provoquer l'emploi de certains outils. Mais l'horaire de ces sections est déjà trop chargé pour qu'on ait pu l'alourdir de nouvelles heures de leçons obligatoires.

Programmes des sections normales.

Les programmes des sections normales seront ceux des sections générales auxquels on fera subir quelques retranchements.

En première année, les élèves de ces sections pourront ne pas suivre les exercices de sténo-dactylographie.

En troisième année, on les dispensera, s'ils le désirent, de l'étude du droit privé et de l'économie politique ainsi que de l'étude de l'hygiène : sous une forme un peu différente, ils recevront ces enseignements à l'école normale. Il en sera de même, pour les filles, du cours théorique d'économie domestique.

Durant les trois années, l'enseignement des langues vivantes sera pour eux facultatif. Toutefois, l'attention des élèves sera appelée sur l'intérêt que présente pour eux cet enseignement qui sera continué à l'école normale.

Leur attention sera également attirée sur l'intérêt que présente pour eux l'enseignement théorique de la musique : bien qu'il soit facultatif dans les écoles primaires supérieures, les élèves des sections normales feront bien de le considérer comme obligatoire en ce qui les concerne, car, au concours d'admission à l'école normale, on ne leur demandera pas seu-

lement de chanter, mais de donner quelques explications sur leur chant.

L'emploi du temps des sections normales comprendra chaque semaine deux ou trois heures de moins que celui des sections générales (cinq ou six heures pour les élèves qui s'abstiendraient d'apprendre une langue vivante). Le temps rendu ainsi disponible sera réservé au travail personnel des élèves.

Programmes des écoles de filles.

Le plan d'études est à peu près le même pour les écoles de filles que pour les écoles de garçons. Toutefois, les articles des programmes qui convenaient spécialement à l'éducation de la femme ont été maintenus; c'est ainsi que des notions d'économie domestique et de puériculture seront enseignées en 3e année; c'est ainsi qu'on insistera dans le cours de morale de 1re année sur le rôle de la femme dans la famille et sur les devoirs particuliers de la femme et de la jeune fille; de même qu'on insistera dans les écoles de garçons sur le rôle et les obligations du frère, du père et du mari.

C'est surtout par les travaux manuels que les écoles de filles continueront à se distinguer des écoles de garçons. Et cette différence rejaillit sur l'enseignement scientifique : en mathématiques, par exemple, on pourra se dispenser d'enseigner aux jeunes filles les notions qui ne sont guère données aux garçons que pour leur expliquer certaines pratiques de leurs travaux d'atelier.

Mais si ces différences sont assez profondes pour modifier la physionomie des deux catégories d'écoles et la modeler sur la clientèle de chacune d'elles, l'esprit général des études est le même et les méthodes d'enseignement sont identiques pour les filles et pour les garçons.

Sanction des études.

Appelons tout d'abord l'attention sur un détail qui pourrait échapper. Le conseil supérieur a pris des décisions qui tendent à placer dans la seconde quinzaine de juillet les examens qui sanctionnent les études; il entend que l'année scolaire ne soit pas écourtée. Alléger les programmes ne signifie pas abréger

le travail, mais, pour un même effort, obtenir des connaissances plus approfondies et mieux assises.

Un corollaire de cette mesure consiste à assigner à l'année scolaire la même durée dans toutes les écoles primaires supérieures, qu'elles soient ou non annexées à d'autres établissements. C'est en ce sens qu'a été modifié l'article 103 de l'arrêté organique.

Voyons maintenant quels amendements ont été apportés au régime même des examens.

Ces examens sont : le brevet d'enseignement primaire supérieur, sanction naturelle des études faites dans toutes les sections, et le brevet élémentaire de capacité (ou l'admission à l'école normale), sanction naturelle des études faites dans les sections normales.

Rien n'a été changé, pour le moment, aux épreuves qui composent le brevet d'enseignement primaire supérieur. Mais, conformément à un vœu exprimé par le personnel, il a été décidé qu'il n'y aurait plus désormais qu'un centre d'examen par département. Les épreuves écrites pourront continuer à avoir lieu dans chaque école sous la surveillance d'un délégué de l'inspecteur d'académie, mais les compositions seront corrigées au chef-lieu et c'est au chef-lieu que seront subies les épreuves orales : c'est ce qui résulte de l'abrogation du décret du 26 juillet 1909. On espère ainsi conférer au brevet d'enseignement primaire supérieur le prestige qui s'attache aux examens publics. Il conviendra néanmoins de prendre des mesures pour que les épreuves s'adaptent à la variété des études faites dans les divers établissements; sinon on imposerait à tous ceux d'un même département une fâcheuse uniformité.

L'examen du brevet élémentaire est profondément modifié. Tout d'abord, il a été décidé qu'en principe tout candidat doit se présenter dans le département où il réside; c'est seulement à titre exceptionnel et pour des motifs sérieux que le recteur pourra autoriser l'inscription dans un autre département du ressort académique.

L'âge minimum est abaissé à quinze ans : comme c'est à quinze ans qu'on peut obtenir le brevet d'enseignement primaire supérieur, il a paru naturel de permettre au même âge

l'obtention du brevet élémentaire : la sanction des études doit venir pour les élèves de la section normale au même moment que pour les élèves de la section générale.

Le nombre des épreuves est augmenté : il est porté de quatre à six. Les matières les plus importantes de l'enseignement seront toutes représentées à l'examen et c'est sur le programme des écoles primaires supérieures, non sur celui du cours supérieur des écoles élémentaires, que seront interrogés les candidats [1].

Il convient de donner dès maintenant quelques indications sur certaines de ces épreuves. L'écriture et l'orthographe seront jugées d'après l'une des compositions littéraires. Cette méthode, appliquée dans d'autres examens, a donné lieu à des pratiques qu'il sera bon d'éviter : on s'est cru obligé parfois de considérer la composition d'après laquelle on jugeait l'orthographe comme une simple dictée ; quelle qu'en soit la longueur, on a compté toutes les fautes, et, pour décerner la note, on s'est borné à défalquer du maximum 20 un ou deux points par faute. Il faudra trouver une procédure plus équitable, décider par exemple que la correction, au point de vue de l'écriture et de l'orthographe, ne portera que sur une page (la même pour toutes les copies) et que les fautes commises sur les noms propres ou sur les termes techniques ne seront pas comptées. En outre, un même examinateur dans chaque jury se chargera de toute l'épreuve d'orthographe afin que soit assurée l'unité de correction.

La composition française roulera sur un sujet de morale ou de littérature. Il ne saurait être question d'histoire littéraire ou de théories morales. On pourra proposer le commentaire d'une maxime ou la discussion d'un problème simple de morale pratique exigeant plus de bon sens et de réflexion que de mémoire. Si l'on choisit un sujet littéraire, on n'oubliera pas que, le programme officiel n'ayant rien d'impératif, la liste des ouvrages

1. En 1921, il conviendra de ménager une transition entre les deux régimes et de choisir des sujets d'épreuves qui n'exigent pas la connaissance complète du programme des trois années d'écoles primaires supérieures. On pourrait s'inspirer, pour ce choix, du programme de première année des cours complémentaires tel qu'il a été indiqué plus haut (p. 318).

expliqués varie d'école à école. On ne peut donc pas exiger la connaissance de ceux qui figurent au programme officiel. Mais on pourra proposer des sujets assez simples et assez généraux, car il est inadmissible qu'on se présente au brevet élémentaire ou à l'école normale sans avoir lu une pièce de Corneille, de Racine, de Molière et un certain nombre d'ouvrages de première importance. On pourra, d'ailleurs, même à l'écrit, demander aux candidats de commenter quelques beaux vers ou quelques belles lignes de prose dont le texte leur serait remis. On apprécierait ainsi non la quantité de leurs souvenirs mais, ce qui vaut mieux, la qualité de leurs habitudes intellectuelles.

Pour les deux épreuves nouvelles d'histoire ou de géographie et de sciences physiques ou de sciences naturelles, la durée restreinte des compositions (une heure et demie) n'autorisera pas les longs développements. Les meilleurs sujets seront ceux qui obligeront l'élève à réfléchir et à prouver qu'il a réfléchi; en sciences, ceux qui l'obligeront à prouver qu'il a vu, de ses yeux vu, et, si l'on peut dire, de ses mains vu. A l'oral, s'il est possible de substituer à la récitation du cours l'examen d'un phénomène physique, la réalisation d'une expérience simple, la description *de visu* d'une roche, d'une plante ou d'un animal, c'est à cette méthode qu'il faudra recourir. Il va sans dire que les applications des sciences à l'agriculture et à l'industrie ne seront pas négligées.

Notons encore que l'épreuve de gymnastique n'est plus réservée aux seuls aspirants : les futures institutrices ne doivent-elles pas, comme les futurs instituteurs, se mettre en mesure de donner à leurs élèves des leçons d'éducation physique?

Notons enfin que désormais il sera nécessaire d'obtenir la moyenne dans chaque série d'épreuves : de bonnes notes à l'écrit ne compenseront plus de mauvaises notes à l'oral.

Cette dernière mesure, comme la plupart des précédentes, a pour but de relever le niveau de l'examen. Si, de la sortie de l'école élémentaire à la sortie de l'école primaire supérieure, une gradation plus nette que par le passé est ménagée dans les études, elles doivent conduire les jeunes gens à un plan plus

élevé : c'est l'objectif qu'on a voulu atteindre non seulement par cette réforme du brevet mais par toute la revision des programmes de l'enseignement primaire supérieur.

TROISIÈME PARTIE

Écoles normales.

Le régime institué en 1905 dans les écoles normales prête à de nombreuses critiques. Ainsi que l'a prouvé une enquête, ouverte dès 1918, dont les résultats ont dicté le projet soumis au conseil supérieur, une sorte de malaise règne dans ces établissements. Chaque école normale est, pour ainsi dire, coupée en deux; elle contient un établissement d'enseignement général (ce sont les deux premières années) et un établissement d'éducation professionnelle, une école de pédagogie (c'est la troisième année). Pendant deux ans, les élèves-maîtres préparent le brevet supérieur, conçu lui-même comme un examen de culture générale beaucoup plus que comme un examen de capacité pédagogique. Pendant ces deux ans, ils ne jettent pas un regard sur l'école d'application pourtant voisine. Les études ressemblent alors à celles qu'on peut faire soit dans un collège, soit dans une école primaire supérieure; la ressemblance est même si grande qu'elle confine parfois à l'identité; en certaines matières, nous l'avons déjà noté, les programmes des écoles normales et ceux des écoles primaires supérieures paraissent littéralement copiés les uns sur les autres. Au contraire, en 3e année, les élèves-maîtres se préoccupent surtout de leur futur métier : on les initie à la science de l'éducation, à la législation scolaire; ils font à l'école d'application des stages prolongés. Et, s'ils poursuivent leur éducation générale, c'est pour se livrer à des travaux bien différents de ceux auxquels ils étaient habitués les années précédentes : on leur demande un mémoire ou, comme ils disent eux-mêmes, une « thèse » analogue au mémoire des candidats à la licence ès lettres ou au diplôme d'études supérieures. Bref, on peut reprocher à l'école normale, telle que l'a faite le régime inauguré en 1905, trop de modestie quand elle se borne à rééditer l'enseignement des écoles primaires supé-

rieures, trop d'ambition quand elle adopte des méthodes qui ne conviennent dans les Facultés qu'à des étudiants de 2e ou 3e année. Au début, une sorte de stagnation qui rebute les élèves; à la fin, une avance précipitée qui les met vite à bout de souffle. Au début, trop peu de souci de leur fonction future; à la fin, trop peu de temps pour s'y préparer. Telles sont les défectuosités qui résultent de l'espèce d'incertitude que la dualité de l'école laisse planer sur sa destination : empruntant ses traits tantôt à l'enseignement moyen, tantôt à l'enseignement supérieur, elle semble avoir perdu sa physionomie propre.

La réforme de 1920 a pour but de rendre aux écoles normales le sentiment net de leur rôle spécial : à aucun moment, depuis l'entrée de l'élève jusqu'à sa sortie, ses maîtres n'oublieront qu'il est destiné à devenir instituteur. Son éducation professionnelle doit être l'objet de tous les soins et elle doit commencer dès le premier jour de la 1re année. Mais, pour un homme dont la mission est d'instruire les autres, l'éducation générale fait partie intégrante de l'éducation professionnelle. L'instituteur doit être un homme instruit. Il faut, à l'école normale, pousser plus loin qu'à l'école primaire supérieure l'enseignement littéraire et scientifique. En passant de l'une à l'autre, l'élève doit éprouver la sensation du renouveau. Si les mêmes questions reviennent devant lui, il faut qu'elles prennent un aspect différent, que sa réflexion retourne en tous sens les données qui lui ont été jadis présentées, qu'il recherche les causes profondes là où il n'a jusqu'à présent saisi que les apparences extérieures. Le normalien, qui doit faire ses débuts d'instituteur vers la vingtième année, n'a pas le loisir de faire ample connaissance avec les méthodes scientifiques de l'enseignement supérieur. Du moins est-il nécessaire qu'il en ait comme un avant-goût, qu'il fasse sur l'autel de la science une prélibation, afin qu'il conserve toute sa vie une fraîcheur d'esprit, une curiosité intellectuelle qui sera pour ses élèves comme pour lui-même une condition de progrès. S'il n'y boit pas à longs traits, du moins qu'il se rafraîchisse à cette fontaine de Jouvence. Progressivement, non plus par un saut brusque, mais par lentes avancées, il doit donc passer du

niveau de la 3e année d'école primaire supérieure au niveau des bons élèves de la classe de philosophie ou des étudiants de 1re année de nos Facultés. Voilà le degré de culture générale qu'il est nécessaire d'atteindre pour que l'éducation professionnelle elle-même porte ses fruits. Voilà le degré de culture générale que la réforme de 1920 s'efforce de donner aux normaliens en fonction de leur culture professionnelle et sans qu'ils cessent un seul jour de faire leur apprentissage du métier d'instituteur. L'école normale ainsi conçue ne pourra se confondre avec aucun autre établissement d'enseignement, mais c'est que, par l'âge et par la préparation de ses élèves comme par leur destination, elle a à jouer dans notre société un rôle qui n'est celui d'aucun autre. Et c'est précisément pour la mieux adapter à sa fonction propre qu'a été effectuée la nouvelle réforme.

Des lignes qui précèdent on aurait tort de conclure que nous ne retenons rien du régime de 1905 et que nous nous bornons à ramener le régime antérieur. Il est vrai qu'en apparence les écoles normales de 1925 ressembleront à celles de 1900 plus qu'à celles de 1910 : la préparation professionnelle y sera pratiquée dès la première année et le brevet supérieur sera reporté à la troisième. Mais sous ces analogies extérieures, que de différences profondes! Pour quelles raisons a-t-on cru devoir, en 1905, réserver la préparation professionnelle à la 3e année? « Le programme des écoles normales, disait-on, a, par la force des choses, un caractère encyclopédique : il attire et retient l'attention des élèves sur les multiples matières de l'enseignement primaire. Y ajouter des exercices professionnels et ménagers serait excessif. D'autre part, ceux-ci exigent une liberté de temps et d'esprit qu'on ne saurait trouver tant que les élèves seront astreints à l'entraînement qu'exige un système régulier d'études. L'expérience a montré d'ailleurs que, si l'éducation professionnelle a été jusqu'ici en partie sacrifiée dans les écoles normales, cela tenait à la nécessité de mener de front les études générales et la pratique de l'enseignement. » Ces arguments conservent-ils aujourd'hui toute leur force? Le programme des écoles normales a-t-il toujours un caractère encyclopédique? En continuant, suivant l'exemple donné en 1905, à alléger le plan

d'études, n'avons-nous pas laissé aux normaliens le loisir nécessaire pour se consacrer, dès la première année, aux exercices professionnels et pour y apporter toute leur liberté d'esprit? A la vérité, si l'éducation professionnelle était négligée, avant 1905, dans les écoles normales, c'est que la préoccupation du brevet final y absorbait toutes les énergies. Il est vrai qu'on peut redouter le même résultat de la mesure qui reporte le brevet supérieur au terme de la 3e année. Mais, de même que le programme de 1920 n'est plus le programme de jadis, de même le brevet supérieur de l'avenir ne ressemblera pas à celui du passé : s'il conserve le caractère d'un examen extérieur et public, il n'en sera pas moins en relations étroites avec les études faites à l'école; il en sera le terme naturel; il ne devra pas se préparer par le moyen d'une sorte de « forçage »; ce sera un véritable « certificat de fin d'études normales » plutôt qu'un « brevet supérieur » et si, alors que le premier nom lui conviendrait mieux, nous lui conservons le second, c'est en raison du statut légal du brevet supérieur de capacité et des avantages légaux qu'il confère. Mais ce nom ne doit pas tromper; l'évolution des écoles normales ne suit pas le rythme alterné que de malicieux esprits croyaient déjà apercevoir : nous ne revenons pas au régime d'il y a vingt ans.

Loin d'être la négation pure et simple de la réforme de 1905, la réforme de 1920 en est, à bien des égards, la suite naturelle. Comme en 1905, nous voulons aujourd'hui « enlever des anciens programmes ce qui reste d'un temps où l'école normale préparait au brevet élémentaire », donner la place qui leur revient aux applications pratiques de la science, « réduire les heures de leçons... et augmenter le temps réservé au travail personnel des élèves ». Mais surtout nous voudrions voir régner dans les trois années de nos écoles normales l'esprit libéral que la réforme de 1905 avait introduit dans la dernière. Après deux ans de travail discipliné, presque de travail forcé, sous la menace constante de l'examen du brevet supérieur, les normaliens étaient transportés dans un autre monde ; et leur troisième année était une année de libre travail, presque de loisir studieux, sans grand souci de l'examen familial qui devait terminer les études. Nous ne voudrions pas jurer que certains n'ont pas

abusé de cette liberté; on pouvait d'autant mieux s'y attendre qu'elle survenait plus brusquement et que les bénéficiaires y étaient moins préparés. Il n'en est pas moins vrai que ce régime intellectuel est celui qui convient à des jeunes gens qui s'apprêtent à devenir des maîtres. Nous souhaitons que durant les trois années le travail apparaisse à l'école normale comme libre et spontané, que rien n'y ressemble au surmenage ou au « bourrage », que les élèves aient le temps de compléter, par d'amples lectures, les leçons de leurs professeurs, et que rien — pas même le souci de l'examen final — n'y rétrécisse l'horizon.

On le voit : l'évolution des écoles normales se poursuit toujours dans le même sens : comme en 1905, comme en 1886, nous voulons élever le niveau de culture des futurs instituteurs et faire d'eux « non des brevetés mais des éducateurs ».

ADMISSION DES ÉLÈVES

Le problème du recrutement des normaliens se posait, cette année, en termes particulièrement embarrassants. La loi du 6 octobre 1919 a décidé, en effet, qu'à partir du 1er octobre 1923 nul ne pourra être nommé instituteur ou institutrice sans avoir passé au moins un an dans une école normale. Dans trois ans, ces écoles devront fournir deux fois plus de maîtres qu'à l'heure actuelle; elles doivent donc, dès maintenant, accueillir beaucoup plus de candidats que par le passé; comment ouvrir plus largement les portes sans abaisser — bien plus, en élevant — le niveau du concours?

Plusieurs solutions ont été proposées. Les uns disaient : retardez d'un an l'entrée à l'école normale et réduisez d'un an le séjour qu'y font les élèves; l'effectif de chaque promotion sera accru de moitié, et les normaliens arrivant plus mûrs seront plus aptes à recevoir un enseignement plus élevé.

Les autres protestaient : si l'on retarde l'âge d'admission, le recrutement deviendra de plus en plus difficile, et si la durée des études est réduite, l'influence de l'école normale deviendra moins efficace. Il faut, au contraire, abaisser d'un an l'âge d'admission et allonger d'un an la durée des études normales.

Le conseil supérieur s'est arrêté à une solution moyenne. La

durée des études ne sera ni abrégée ni allongée[1], mais, tandis que l'internat est actuellement le seul régime réglementaire des écoles normales, on augmentera dorénavant le nombre des élèves en admettant des externes. A la différence des « auditeurs » actuels, ces externes seront défrayés par l'État de leurs dépenses d'entretien : une bourse égale à la somme dépensée pour un interne sera mise à la disposition de chacun d'eux (D. O., art. 58).

D'autre part, l'âge d'admission est légèrement abaissé : alors que, depuis quelques années, on ne pouvait se présenter qu'à quinze ans et demi (seize ans au 31 décembre de l'année du concours), le nouveau règlement permet de se présenter à quinze ans (D. O., art. 107). Craindra-t-on que cet abaissement de la limite de l'âge d'entrée n'ait pour conséquence un abaissement du niveau de l'examen? C'est en effet le sentiment qui, en 1915, avait déterminé le conseil supérieur à relever cette limite. Mais nous employons cette année une autre méthode pour maintenir l'examen à un étiage suffisant : nous en changeons le programme et nous le faisons porter non plus sur le cours supérieur des écoles élémentaires, mais sur les trois années de la section générale des écoles primaires supérieures[2]. Au surplus, de l'avis des directeurs et directrices des écoles normales, les élèves les plus jeunes ne sont pas toujours les moins bons. Si le léger fléchissement de l'âge d'entrée doit augmenter le nombre de nos candidats, il n'est pas à redouter qu'il en diminue la qualité.

A côté des élèves-maîtres proprement dits recrutés au concours et admis à séjourner trois ans à l'école normale, entreront désormais pour un an des jeunes gens ayant déjà exercé provisoire-

1. L'exception prévue à l'article 59 du décret organique est destinée à permettre les expériences telles que celle qui est faite depuis un an à l'école normale d'institutrices de la Seine où, presque toutes les aspirantes admises au concours étant déjà pourvues du brevet supérieur, il a paru possible de réduire à deux ans leur séjour à l'école.

2. Le concours d'admission aux écoles normales demeure identique à l'examen du brevet élémentaire. On a même pris, notamment en ce qui concerne l'inscription des candidats (A. O., art. 87), des dispositions qui rendent plus effective cette identité. Nous renvoyons donc, pour le commentaire de ce concours, aux éclaircissements qui ont été donnés plus haut à propos du brevet élémentaire. (Écoles primaires supérieures. — Sanction des études.)

ment les fonctions d'instituteur ou d'institutrice. La combinaison qui avait été imaginée l'an dernier pour atténuer la crise des intérimaires devient une institution réglementaire destinée à rendre applicable le paragraphe final de l'article 4 de la loi du 6 octobre 1919. Quel nom donner à ces élèves d'un an? Celui d'élèves stagiaires aurait l'inconvénient de les confondre avec les maîtres qui portent légalement le titre d'instituteurs stagiaires. Comme, en raison de l'augmentation des effectifs, il n'y aura plus de place désormais dans les écoles normales pour les « auditeurs libres », on réservera aux élèves d'un an le nom d'auditeurs ou d'auditrices.

Quelles conditions devront remplir les candidats à l'auditorat? Celles mêmes qui sont requises, lors de leur inscription, des candidats au concours d'admission. Toutefois, la porte ne se fermera pas à dix-neuf ans pour les auditeurs comme pour les élèves-maîtres : ils pourront entrer jusqu'à vingt-cinq ans. En outre, bien qu'ils doivent, comme les élèves-maîtres, prendre l'engagement de servir dix ans dans l'enseignement public, il est stipulé que les services antérieurs à l'entrée à l'école normale compteront pour eux dans cette période décennale.

Comment seront-ils recrutés? Parmi les instituteurs suppléants ou stagiaires, pourvus soit du brevet élémentaire, soit du brevet supérieur (D. O., art. 60). Cette disposition suppose que le paragraphe précité de la loi du 6 octobre 1919 doit être interprété de la façon suivante : « Nul ne peut être nommé *définitivement* dans l'enseignement primaire s'il ne possède le brevet supérieur et s'il n'a passé un an au moins dans une école normale. » Les inspecteurs d'académie pourront continuer à donner des délégations de stagiaires à des jeunes gens pourvus du simple brevet élémentaire et n'ayant fait aucun séjour dans une école normale. Mais ces jeunes gens ne seront titularisés que lorsqu'ils rempliront ces deux conditions.

Quoi qu'il en soit, c'est parmi les suppléants ou les stagiaires que seront choisis les auditeurs. Pour faire ce choix, recourra-t-on à un concours? Le décret et l'arrêté sont muets sur ce point; ils ne le prescrivent ni ne l'interdisent. Le choix doit être fait par une commission présidée par l'inspecteur d'académie et composée des directeurs et directrices des écoles normales, des

inspecteurs et inspectrices de l'enseignement primaire et des écoles maternelles. Les inspecteurs qui ont vu les jeunes maîtres à l'œuvre pourront dresser leur liste par ordre de mérite professionnel. Mais comment jugeront le directeur et la directrice? Ils pourront sans doute se servir, pour apprécier les candidats, des notes obtenues par eux au brevet élémentaire ou au brevet supérieur. On pourra leur communiquer aussi certains travaux de date récente, par exemple les mémoires rédigés pour les conférences pédagogiques. Mais on ne voit pas pourquoi, s'ils sont embarrassés, ils ne soumettraient pas les candidats à une ou deux épreuves ne nécessitant aucune préparation, une composition française par exemple et une lecture expliquée. Il va sans dire que les résultats de cet examen, destiné à renseigner certains membres, ne préjugeraient pas les décisions de la commission.

Les candidats admis à l'auditorat n'auront pas tous les mêmes titres : les uns seront pourvus du brevet élémentaire, les autres du brevet supérieur. C'est dire qu'ils ne seront pas nécessairement astreints aux mêmes excercices, par exemple à ceux des élèves-maîtres de 3e année. Les uns, ne possédant pas le brevet supérieur, travailleront à l'acquérir et pourront être dispensés de certaines séances de l'école d'application; les autres, possédant le brevet supérieur, travailleront surtout à leur éducation professionnelle et pourront être dispensés de certaines leçons théoriques. Il ne sera pas sans utilité d'autoriser les moins instruits à suivre des cours en première ou en deuxième année plutôt qu'en troisième. Les directeurs et directrices auront à cet égard toute liberté.

RÉGIME INTÉRIEUR

Élèves-maîtres et auditeurs sont entrés à l'école. A quel régime sont-ils soumis?

Au régime le plus libéral. Les dispositions de la circulaire du 7 février 1884, qui paraissent trop souvent oubliées, devront être remises en vigueur. Par différentes mesures le conseil supérieur a marqué son intention formelle de revenir aux principes dont s'inspirait cette circulaire. Nos élèves seront demain des maîtres; plusieurs, avant d'entrer à l'école normale, ont

déjà dirigé une classe. On ne saurait les traiter comme des enfants; ils ont à faire, à l'école même, l'apprentissage de leurs prochaines responsabilités. Ils doivent donc se gouverner eux-mêmes, sous le contrôle de leurs professeurs[1] et de leur directeur.

C'est dans cette intention qu'on a décidé de confier désormais, dans les écoles normales d'institutrices comme dans les écoles normales d'instituteurs, les différents services d'ordre, à tous les élèves-maîtres, à toutes les élèves-maîtresses (et non plus seulement à ceux et à celles de 3e année). Et il ne s'agit plus, comme par le passé, d'une « participation » des élèves à ces services : il s'agit de leur totalité. Il y aura lieu de laisser les élèves former, pour l'organisation de ces services, de petites sociétés qui rédigeront leurs réglements et veilleront à leur application en distribuant les rôles entre leurs membres. Sans doute le directeur n'abdiquera pas : il revisera les règlements et contrôlera le fonctionnement du service, mais il donnera aux élèves le moyen d'user de leur initiative, d'expérimenter les avantages et les inconvénients de la liberté, les joies et les difficultés de la vie sociale.

C'est dans la même intention que le conseil a dispensé les directrices, en diverses circonstances, de soumettre les élèves-maîtresses à une surveillance. Dans l'ancien texte, l'article 102 de l'arrêté organique dit que, le dimanche, les élèves qui ne sortent pas « sont conduites » en promenade. Le nouveau texte déclare qu'une promenade sera organisée pour elles. De même on a effacé, à l'article 83 du décret organique, la phrase d'après laquelle les élèves-maîtresses, sur la demande de leurs parents, « sont conduites » le dimanche aux offices. On estime qu'en pareil cas il n'est pas toujours nécessaire de faire accompagner les élèves; elles peuvent organiser elles-mêmes leurs sorties, sous le contrôle de la directrice : il est bien entendu que si elles abusaient de la confiance qui leur est faite pour faire servir ces sorties à d'autres objets, on se montrerait plus sévère envers elles qu'on ne l'eût été sous le régime antérieur.

C'est encore dans la même intention qu'a été abrogée, avec

1. Les professeurs demeurent chargés, en dehors des classes, de la direction des études et de celle des travaux personnels des élèves.

l'article 104 de l'arrêté organique, l'obligation de l'uniforme. Les élèves ne seront pas dispensés, pour cela, de veiller sur leur tenue : on ne saurait attacher trop d'importance à ce signe extérieur de la bonne éducation. Mais on veut qu'ils ne se trouvent pas, à l'école normale, dans des conditions trop différentes de celles de la vie ordinaire. Alors qu'ils auront demain à diriger la conduite d'autrui, ils doivent cesser d' « être conduits » et s'habituer à se conduire eux-mêmes. Si les conseils de leurs aînés leur sont encore indispensables, du moins doivent disparaître toutes les entraves matérielles à leur liberté.

Cette liberté n'est pas anarchie. A l'école et hors de l'école, dans leurs relations entre eux ou avec autrui, les élèves maîtres doivent observer ces règles de la politesse qui font le charme et la valeur morale des sociétés civilisées. Ils doivent éviter de troubler l'ordre sans lequel il n'y aurait, dans un établissement scolaire, ni travail ni progrès. Ils doivent obéir d'autant plus strictement à la loi de la maison qu'elle est pour eux plus libérale. Si quelques-uns ne comprenaient pas ces vérités élémentaires il ne faudrait pas hésiter, après un avertissement sérieux, à les exclure de l'école.

ÉDUCATION PROFESSIONNELLE

L'éducation professionnelle se poursuivra durant les trois années de deux manières :

1° Par des leçons et conférences de pédagogie, de morale professionnelle et d'administration scolaire, que donnera le directeur ou la directrice;

2° Par des stages dans les écoles élémentaires.

Pédagogie.

1re année. — Pédagogie générale.

L'école normale est essentiellement une école de pédagogie. Ce n'est pas un institut de pédagogie, organe d'enseignement supérieur où la pédagogie se crée; c'est une école élémentaire de pédagogie, une école où la pédagogie s'enseigne. Elle doit s'y enseigner dès la 1re année : pourquoi tarderait-on à faire connaître aux élèves-maîtres les principes généraux d'un art

qu'ils sont destinés à pratiquer toute leur vie? Estime-t-on que leur expérience est encore trop courte pour que cet enseignement puisse s'appuyer sur elle? Mais les élèves-maîtres n'ignorent pas tout de l'école et de l'écolier : n'étaient-ils pas, hier encore, des écoliers? N'observent-ils pas les écoliers durant leurs stages à l'école d'application? Leur centre de perspective a changé : c'est de la chaire maintenant qu'ils voient la classe; mais cette nouveauté les intéresse : n'est-ce pas le moment de les faire réfléchir sur les règles générales dont ils aperçoivent chaque jour l'application? Telles sont les raisons pour lesquelles des leçons de pédagogie générale sont inscrites au programme de première année.

Toutefois, les directeurs et directrices feront bien, avant de commencer ce cours, d'attendre le dernier trimestre. Il suppose connues des notions que seul peut fournir le cours de psychologie et il sera d'autant plus profitable qu'il s'appuiera sur une plus riche moisson d'observations faites dans les écoles élémentaires.

Quant à la méthode à suivre dans cet enseignement, il est à peine besoin de l'indiquer. Le directeur en trouvera la matière dans son expérience personnelle de professeur et d'inspecteur, dans ses lectures, dans les incidents de la vie scolaire. Au surplus, si le titre du cours est nouveau, le programme ne fait guère que reprendre, en les coordonnant d'une manière plus systématique et en écartant celles qui risquent de prêter à des développements scolastiques, des questions qui sont familières aux directeurs puisqu'elles figuraient à l'ancien programme de 3e année sous la rubrique : « Applications de la psychologie et de la morale à l'éducation ».

2e année. — Pédagogie spéciale.

Tandis qu'en 1re année, le directeur examine les règles générales de la pédagogie, celles qui conviennent à toute éducation collective et à toute matière d'enseignement, il entre, en 2e année, dans l'examen des méthodes propres à chacune des disciplines enseignées à l'école élémentaire.

Une heure est consacrée chaque semaine à cet examen qui sera continué, en 3e année, dans la conférence de pédagogie

prévue à l'article 100 (nouveau) de l'arrêté organique. Il n'y a pas lieu de modifier la procédure suivie à cet égard dans la plupart des écoles normales : on peut soit examiner systématiquement, à propos de chaque matière d'enseignement, les diverses difficultés que révèle la pratique, les périls qui guettent les débutants, soit prendre pour point de départ une leçon entendue à l'école d'application, un manuel en usage, un passage d'un auteur pédagogique, et rechercher, sur cet exemple, les qualités et les défauts d'un enseignement, soit enfin combiner les deux méthodes.

C'est pendant cette 2e année que seront faites les lectures de pédagogues modernes ou contemporains que le programme de 1905 plaçait en 3e. Aucune liste n'est fournie, même à titre d'indication. C'est dire que la plus grande liberté de choix est laissée aux directeurs et directrices. A vrai dire, on peut se demander s'il est bien nécessaire que nos instituteurs et institutrices aient lu Locke, Kant, Spencer ou Mme Necker de Saussure. L'étude de ces auteurs qui se placent à des points de vue si différents de celui d'un éducateur populaire du XXe siècle, peut être proposée à des étudiants qui veulent pousser plus avant leurs recherches pédagogiques, à ceux qui fréquenteront les instituts de pédagogie de nos universités, ou encore aux futurs professeurs de nos écoles normales, aux candidats à l'inspection primaire. Il est à craindre que nos élèves-maîtres ne perdent beaucoup de temps à ces lectures. Si donc on étudie, en 2e année, des textes de pédagogues, que ce soient de courts morceaux choisis, des passages essentiels des grands maîtres qui ont fixé les principes de notre doctrine, ou que ce soient des fragments d'auteurs contemporains parlant de notre école, de nos études et de nos élèves.

3e année. — Morale professionnelle et administration scolaire.

Lorsqu'ils entrent en 3e année, les normaliens ont étudié et réétudié, sous différents aspects, la plupart des chapitres de la morale pratique; ils les ont revisés pour les enseigner à l'école d'application. Un seul leur demeure inconnu, celui qui désormais les intéresse le plus directement, le chapitre des obligations que leur imposera leur profession. Il est temps, au

moment où ils vont quitter l'école normale pour faire leurs débuts dans l'enseignement, de leur dire avec précision ce qu'on attend d'eux : tel est le but du cours de morale professionnelle.

Le programme suit les maîtres dans leur classe et hors de leur classe. Il énumère leurs obligations strictement professionnelles et celles qui résultent de leur rôle social. Il se borne à des indications générales, laissant aux directeurs le soin de trouver dans leur expérience d'inspecteurs les exemples et les détails qui doivent non seulement illustrer les leçons mais en former la substance. Il serait à souhaiter que quelques-unes de ces leçons fussent faites par les inspecteurs en exercice, inspecteurs primaires ou inspecteurs d'académie, qui chaque jour prennent sur le vif les circonstances dans lesquelles des cas de conscience se présentent pour l'instituteur, soit à l'école, soit hors de l'école. Tout au moins, le directeur et la directrice, pour renouveler leur enseignement, devront-ils se tenir en contact permanent avec les inspecteurs, s'entretenir avec eux des cas les plus délicats de déontologie professionnelle. Ils sauront ainsi quels sont, selon les lieux et les temps, les aspects de la morale de l'éducateur sur lesquels il est plus urgent ou plus opportun d'insister auprès des élèves-maîtres.

Il n'est pas douteux que la profession d'instituteur public crée à celui qui l'embrasse des obligations spéciales et limite d'une façon particulière sa liberté. Quiconque contesterait la légitimité de cette limitation se méprendrait singulièrement sur les conditions mêmes de la vie en société. La liberté n'est pas un absolu. Toute liberté est relative. Et toute liberté est limitée par cela même que l'individu, qui lui non plus n'est pas un absolu, vit au milieu d'êtres, vivants ou non, dont il dépend. A mesure que se complique la vie sociale, à mesure devient plus dense le réseau d'obligations qui nous enserre. Et si nous demeurons libres de nous affranchir de certaines d'entre elles, si notre liberté grandit en ce sens que les sociétés dont nous faisons partie dépendent elles-mêmes de plus en plus de notre volonté, du moins une fois que nous avons sollicité notre admission dans l'une d'elles sommes-nous liés par le règlement qui la régit. Sur la trame des obligations familiales ou civiques s'entrecroisent les fils des autres obligations que nous avons volontai-

rement contractées. Un citoyen français qui s'inscrit dans une société musicale accepte, outre ses devoirs de citoyen, des devoirs spéciaux de musicien; il doit jouer sa partie même dans les morceaux qui ne sont pas de son goût; est-il pour cela un citoyen diminué? En aucune façon. De même, l'instituteur n'est pas un citoyen diminué parce qu'en demandant à devenir l'éducateur des enfants de la communauté des citoyens, il s'est engagé à remplir certains devoirs spéciaux qui limitent sa liberté de parole et sa liberté d'action. Mais peut-être avait-on eu le tort, jusqu'à présent, de ne pas avertir suffisamment l'instituteur de cette clause du contrat qui le lie à l'État. Du moins si de nombreux directeurs n'hésitaient pas à en informer leurs élèves n'était-elle pas inscrite formellement dans le programme officiel. Le conseil supérieur a tenu à combler cette lacune [1].

Exercices pratiques.

Les exercices pratiques d'éducation professionnelle auront tous lieu dans une école ou dans une œuvre post-scolaire. Il faut renoncer aux leçons faites pour des élèves absents. Quel que soit l'effort d'imagination accompli par ceux qui sont chargés de faire de telles leçons, il leur est impossible de se placer exactement dans des conditions qui équivalent à la réalité, et l'exercice conserve fatalement quelque chose d'artificiel et de vain. Toutes les fois qu'on voudra demander aux élèves-maîtres d'adapter leurs connaissances à l'école élémentaire, voire à tel ou tel cours de l'école élémentaire, qu'on les mène dans une école élémentaire et dans tel cours déterminé de cette école. Toutes les fois qu'on voudra demander aux élèves-maîtresses d'appliquer à l'école maternelle leurs connaissances de pédagogie théorique, qu'on les mène à l'école maternelle. Si l'on a des remarques à faire sur la méthode suivie, on peut attendre la fin

1. On pourra faire alterner les leçons de morale professionnelle avec celles d'administration scolaire. Celles-ci seront sommaires et porteront sur les points essentiels et sur les questions — parfois menues — qui peuvent embarrasser un instituteur débutant. Il serait avantageux de choisir ces questions de telle manière qu'un parallélisme fût établi entre la leçon de morale d'une semaine et la leçon d'administration de la semaine suivante, celle-ci étant une application de celle-là. Mais les directeurs et directrices seront libres d'employer un autre ordre.

de la leçon, le départ des enfants ou le retour à l'école normale. Mais beaucoup d'observations pourront être faites au cours de la leçon même sans grand inconvénient. En tout cas, la leçon doit être faite devant des enfants réels et non devant des enfants imaginaires.

De même, l'exercice de « lectures populaires » prévu au plan d'études de 1905 doit être pratiqué devant un auditoire populaire réel et non devant l'auditoire populaire fictif qui serait composé des camarades du conférencier. C'est dans les œuvres complémentaires de l'école effectivement organisées dans la ville, c'est dans les patronages et cercles populaires, dans les associations d'anciens élèves que le normalien doit se préparer à faire l'éducation des adolescents.

Nous conservons donc les « leçons d'adaptation » et nous demandons aux professeurs de se joindre au directeur pour y assister et pour les apprécier, de même qu'ils doivent se joindre au directeur pour participer chaque semaine à la conférence pédagogique de 3e année. C'est le moyen d'assurer l'unité de l'éducation professionnelle. Mais ces leçons cesseront de s'adapter à une classe hypothétique, et seront des leçons d'adaptation réelle. Elles n'auront donc pas lieu à l'école normale.

Le nouveau règlement prescrit à chaque normalien de passer au moins cinquante demi-journées par an dans une classe d'école élémentaire (ou, pour les élèves-maîtresses, dans une classe d'école maternelle). Il faut insister sur le mot « au moins » ; l'intention manifeste du conseil supérieur étant d'augmenter à l'école normale le temps consacré à la préparation professionnelle, on fera bien, toutes les fois que ce sera possible de dépasser, même sensiblement, ce minimum.

Une difficulté se présentera souvent : non seulement le nombre des classes de l'école annexe mais le nombre total des classes de la ville où réside l'école normale sera trop faible pour que les normaliens des trois années y fassent tour à tour leur stage. En ce cas, et même en d'autres, il faudra user largement d'une disposition, empruntée au règlement de 1905, qui ne semble pas avoir jusqu'à présent produit tous les résultats qu'on en peut attendre; il faudra envoyer dans diverses écoles du département pendant plusieurs semaines consécutives, tous les élèves-maîtres

d'une promotion. Ils toucheront, pendant ce temps, une somme égale à celle qui serait dépensée pour leur entretien à l'école normale. Placés près d'instituteurs d'élite, ils se trouveront dans les conditions les meilleures pour apprendre leur métier. Ils recevront, d'ailleurs, au cours de ce stage, la visite et les instructions du directeur de l'école normale.

Cette organisation du stage professionnel aura son retentissement sur l'organisation du service intérieur de l'école. L'horaire devra être disposé de telle sorte que le stage professionnel ne nuise pas au développement des cours d'enseignement général. Si les élèves-maîtres fréquentent à tour de rôle une école d'application (annexe ou non), située dans la même ville que l'école normale, les cours de l'école normale seront placés, au moins pendant les demi-journées consacrées au stage, en dehors des heures de classe des écoles d'application. Si les élèves-maîtres d'une promotion sont simultanément dispersés pendant un mois dans les écoles du département, les cours de cette promotion seront interrompus pendant ce mois; mais, par compensation, durant les périodes qui précéderont ou suivront cette interruption, l'horaire des cours sera plus chargé, afin que les programmes n'en soient pas moins étudiés dans leur intégralité. N'avons-nous pas dit que l'école normale ne ressemble à aucun autre établissement d'instruction? Son organisation doit se prêter à toutes les nécessités que lui impose son caractère d'école professionnelle de pédagogie.

Nous n'avons rien à ajouter ni à retrancher aux instructions de 1905 qui sont relatives au rôle du directeur de l'école d'application pendant le stage professionnel des élèves-maîtres. La tâche de l'élève maître lui-même grandira d'année en année. Au début de la première année, il assistera aux classes en simple observateur; il recueillera une ample provision de faits; son attention sera appelée par le directeur de l'école d'application sur tous les événements de la vie scolaire qui peuvent prêter à des réflexions d'ordre pédagogique, et le directeur de l'école normale, chargé du cours de psychologie, l'invitera à faire des observations ou des expériences sur les facultés intellectuelles et morales des écoliers.

En seconde année, parallèlement au cours de pédagogie

spéciale, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses étudieront, à l'école élémentaire ou à l'école maternelle, l'application des méthodes aux diverses disciplines. Ils prendront, en même temps, une part plus active à la classe et seront chargés d'y faire des leçons ou d'y diriger des exercices. Enfin, en troisième année, on leur confiera le soin de faire entièrement la classe, sous le contrôle du directeur de l'école où ils feront leur stage. Progressivement, leur éducation professionnelle s'achèvera, et si, en sortant de l'école normale, ils ne sont pas encore des maîtres rompus à toutes les pratiques et à toutes les difficultés du métier, du moins peut-on espérer qu'ils ne pécheront pas par excès d'inexpérience.

ÉDUCATION GÉNÉRALE

L'enseignement, dans les écoles normales, doit être tout différent de celui des écoles primaires supérieures. Il s'agissait, à l'école primaire supérieure, de fournir aux élèves un certain nombre de connaissances utiles. Il s'agit, à l'école normale, d'approfondir les connaissances acquises. Bien que l'enseignement, même à l'école primaire supérieure devienne de plus en plus concret et expérimental, le cours et le manuel y jouent nécessairement un rôle important. A l'école normale il faut mettre les jeunes gens, sans intermédiaire, en présence des réalités ou des documents de première main : le cours et le livre ne doivent servir qu'à résumer les constatations faites directement par les élèves. Sans se donner l'illusion de faire la science, il faut du moins qu'ils répètent eux-mêmes les expériences et les recherches faites par les savants, qu'ils boivent à même à la source de vérité.

C'est en ce sens qu'ont été rédigés les nouveaux programmes. Ils sont moins encyclopédiques que les anciens. Ils ne prétendent pas constituer un tout complet. Et les maîtres pourront encore en détacher des chapitres : selon les régions, selon les circonstances, ils pourront négliger les uns pour développer les autres. L'enseignement scientifique, notamment, variera d'école à école; on insistera, dans les départements ruraux, sur les parties des sciences qui intéressent l'agriculture, et, au

contraire, dans les départements où l'industrie est prépondérante, sur celles dont les applications industrielles sont fécondes.

Il en résulte que les livres qui servaient hier pourront servir demain : par leur contenu, les programmes nouveaux ne diffèrent guère des anciens qu'en ce qu'ils sont moins lourds ; c'est surtout par leur esprit qu'ils sont nouveaux, et l'esprit ne se matérialise pas dans un manuel. Ce qu'exige le nouveau plan d'études ce n'est pas que les normaliens de demain apprennent d'autres mots et d'autres phrases que les normaliens d'hier ; c'est qu'ils accomplissent d'autres actes, c'est qu'au lieu de se borner à lire dans des livres, ils lisent dans la nature ; bien plus, c'est qu'au lieu d'assister passivement au spectacle de la nature, ils provoquent l'apparition des phénomènes et ne s'instruisent qu'en agissant. Il serait insuffisant de dire que la méthode d'enseignement, à l'école normale, doit être une méthode active ; elle est l'action.

ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE

I. — Psychologie. Sociologie. Morale. Philosophie scientifique.

Psychologie appliquée à l'éducation.

L'enseignement de la psychologie, à l'école normale, a pour but d'apprendre à l'élève-maître à se connaître lui-même (car la connaissance de soi n'est pas moins nécessaire à l'éducateur qu'aux autres hommes) et surtout de lui apprendre à connaître l'enfant qu'il aura à diriger.

La psychologie ainsi comprise repose sur l'observation et l'expérience. Elle utilise les données de la conscience et les souvenirs personnels, mais aussi les récits, les biographies, mémoires et correspondances. Elle use largement de l'expérimentation. Chaque école d'application doit devenir un laboratoire où les élèves-maîtres procéderont, avec toute la discrétion et toutes les précautions que leur inspirera leur respect de l'âme enfantine, à toutes les observations, enquêtes et expériences qui seront nécessaires pour alimenter ou illustrer le cours du directeur. Le programme officiel publie une liste, purement indicative, des catégories d'observations et d'expériences qui pourront être entreprises dès la 1re année et dont quelques-

unes (étude du langage, étude du caractère) devront être poursuivies pendant plusieurs années, parfois même par plusieurs générations successives d'élèves-maîtres. Les directeurs trouveront dans les revues et traités spéciaux des indications plus complètes, ainsi que des conseils sur les procédés à suivre pour mener à bien ces opérations.

L'enfant, qui servira de point de départ à la recherche psychologique, ne cessera jamais d'en être l'objectif. C'est pour lui, pour son perfectionnement, que l'étude est entreprise. Aucune leçon ne sera faite sans qu'il soit question de lui, soit pour noter les traits spéciaux de sa mentalité, soit pour appliquer à son éducation les conséquences des lois psychologiques qu'on aura découvertes. L'ancien programme, tout en séparant l'étude spéculative des applications pédagogiques, recommandait de combiner ces deux parties de l'enseignement. Il a paru plus naturel de réaliser dans le programme même cette combinaison et d'indiquer, à côté des faits et des lois, la place des règles pédagogiques qui en sont les corollaires. C'est ainsi que, l'étude positive de l'intelligence amenant à constater, à chacun de ses chapitres, les nombreuses causes d'erreurs dont nous risquons d'être victimes, chacun de ces chapitres doit mettre en garde contre elles et fournir les moyens de les éviter. De même, l'étude de la sensibilité et de la volonté, bien qu'entreprise sans autre souci que d'analyser et de décrire, aboutit à des constatations qui ne sauraient être sans conséquences pratiques; il faut noter ces conséquences. Nous ne nous inspirons, en écrivant ces lignes, d'aucun système philosophique et nous ne faisons pas de l'utilité pratique le signe de la vérité. Nous disons simplement que, de la vérité connue par ses signes propres nous devons, puisque nous formons des hommes qui agiront sur la conduite d'autrui, tirer toutes les conclusions de nature à guider leur action. Le professeur de psychologie ne doit pas laisser troubler sa vue par des considérations d'ordre pratique; il doit demeurer un savant à l'œil sec : mais une fois l'objet nettement aperçu, il a le devoir de déduire de ce spectacle tous les corollaires utiles à l'art de l'éducateur.

Abstraction faite des modifications rendues nécessaires par cette pénétration plus intime de l'exposé théorique et des appil-

cations pédagogiques, on s'est borné à réparer quelques omissions apparentes de l'ancien programme. Il a paru nécessaire, par exemple, de consacrer un chapitre spécial à l'attention dont le rôle, important dans toute vie humaine, est capital pour l'éducateur. Un chapitre a été réservé à la représentation de l'avenir. Il est curieux de constater que les cours de psychologie, qui ne tarissent pas sur le souvenir, sont en général muets sur la prévision; pourtant, l'homme qui agit vit dans l'avenir beaucoup plus que dans le passé; même lorsqu'il agit sous l'influence du passé, ce n'est pas le passé qu'il a devant les yeux : il se voit lui-même agissant dans l'avenir immédiat ou lointain. Comment se fait cette représentation? et quelles conséquences tirer de son incertitude? La question vaut la peine d'être examinée par des éducateurs qui sont des hommes d'action.

Le nouveau programme écarte, plus encore que l'ancien, les problèmes métaphysiques qui pourraient se glisser dans l'enseignement psychologique : c'est ainsi que la question de la liberté est reportée à la 3e année. On s'est efforcé d'accentuer le caractère concret que doivent présenter des sujets trop souvent traités d'un point de vue purement logique : il ne saurait être question, par exemple, de fournir aux élèves-maîtres la classification scolastique des jugements et des raisonnements ni celle des sophismes ni les règles formelles du raisonnement correct; ce qu'il faut étudier, c'est comment, en fait, se forment nos opinions, quelles causes nous poussent à affirmer, à nier ou à douter, quelles sources d'erreurs s'infiltrent dans nos esprits au moment où nous jugeons et raisonnons et de quels moyens nous disposons pour essayer de les éviter.

Enfin, on a signalé, à plusieurs reprises, l'influence qu'exercent sur nos idées, nos sentiments et nos actes personnels des causes d'ordre social : cette influence, si l'on y réfléchit, jette sur notre vie psychologique une lumière trop éclatante pour que nous en privions nos élèves. Son étude établira, en outre, un lien entre le cours de première et le cours de seconde année.

Sociologie appliquée à la morale et à l'éducation.

L'introduction de notions de sociologie constitue peut-être la plus grande nouveauté des programmes de 1920. Le mot « sociologie » n'est prononcé dans aucun des programmes des autres établissements d'enseignement primaire ou secondaire, et il n'apparaît que timidement sur les affiches des facultés. Pourtant, l'innovation, si elle est réelle, ne doit pas être considérée comme une révolution. Dans l'enseignement moral qui était donné jusqu'à présent en 2e année, dans l'enseignement du droit usuel et de l'économie politique qui était donné en 3e, sont traitées beaucoup de questions que nous retrouvons au nouveau programme de « sociologie appliquée à la morale et à l'éducation » : étude de la propriété, du travail, de l'échange; étude de la famille, de la nation, de l'État. Et ce ne sont pas seulement ces têtes de chapitres qui sont communes aux deux programmes; on pourrait suivre dans le détail le parallélisme. Le mot « sociologie » ne doit donc pas effrayer les directeurs et directrices qui, l'an prochain, auront à donner cet enseignement à leurs élèves de 2e année : ils trouveront dans leurs notes de cours et dans leurs livres habituels beaucoup des matériaux qui leur seront nécessaires pour en constituer la trame. Ce qui fait la véritable originalité et la véritable utilité de cet enseignement, c'est qu'il obligera les élèves à voir sous un aspect nouveau des questions qu'ils ont déjà entendu traiter à satiété. Si le conseil supérieur l'a introduit à l'école normale, c'est moins pour faire à une science française la place à laquelle elle a désormais droit que pour renouveler, devant nos normaliens, les problèmes moraux; c'est pour qu'ils aient, en cette matière comme en d'autres, la sensation de progresser.

La méthode à suivre dans cet enseignement doit être la méthode commune à tout enseignement scientifique. Elle consiste à mettre sous les yeux des élèves des faits bien observés et bien classés : elle consiste à les présenter objectivement, impartialement, à les laisser parler. Mais elle ne se borne pas à décrire, elle cherche à expliquer les faits sociaux en dégageant les relations régulières qui les relient. La sociologie étendant ses regards sur toutes les sociétés, les plus humbles comme les

plus majestueuses, les plus rudimentaires comme les plus différenciées, son étude doit ouvrir aux normaliens de vastes horizons : c'est une sorte d'histoire comparée des sociétés qui peut leur fournir des idées aussi larges que l'étude comparée des organismes vivants. D'aucuns redouteront peut-être que ces comparaisons n'inspirent à nos élèves une sorte de scepticisme moral, excusant tout, puisque les coutumes les plus opposées ont pu être tenues pour sacrées. Mais cet état d'esprit n'était précisément admissible qu'au temps où, connaissant la variété des coutumes humaines, on ignorait les causes de leur apparition, de leur transformation et de leur disparition, c'est-à-dire au temps où la sociologie n'était pas née. Cette science a ses lois comme les autres sciences ; elles montrent que les mœurs n'évoluent pas au gré de caprices individuels, et que, bien que tout s'explique, tout n'est pas également bon. L'étude objective des faits sociaux suggère une appréciation de leur valeur, et par suite, loin de conduire à une sorte d'indifférentisme, elle aboutit à justifier solidement nos pratiques morales.

Le professeur sera libre d'étudier dans l'ordre qui lui paraîtra le meilleur les différents chapitres du programme. Celui qui figure dans l'arrêté ministériel n'est pas le seul concevable. On a parfaitement le droit de penser que, les phénomènes économiques n'étant pas les plus aisés à démêler, mieux vaudrait commencer par étudier la société familiale ou les sociétés politiques. Et l'on aurait tort de croire que, si le programme officiel place au début du cours la sociologie économique, c'est pour donner une sorte d'adhésion à la doctrine, connue sous le nom de « matérialisme historique », d'après laquelle les phénomènes économiques priment et déterminent tous les autres phénomènes sociaux. La vérité est tout autre : considérant que les sociétés naturelles ou artificielles servent à l'homme pour satisfaire ses tendances, on s'est efforcé de classer les sociétés d'après la nature des tendances humaines qu'elles visent à satisfaire et l'ordre des sociétés étudiées est l'ordre même des besoins humains, en allant des plus humbles aux plus nobles, des besoins organiques aux tendances intellectuelles.

Les derniers chapitres ne sont pas moins délicats que les premiers. Mais comment dissimulerait-on à des instituteurs,

à des institutrices qui vont représenter l'État moderne, les faits sociaux d'où résulte la neutralité de l'État? Il suffira de ne rien dire qui puisse heurter ou froisser les consciences et d'apporter, dans cette partie de l'étude comme dans celles où sont effleurées les questions sociales les plus brûlantes, toute la sérénité et toute la réserve qu'impose la méthode scientifique.

Enfin, on n'oubliera pas que de la sociologie comme de la psychologie sortent des conséquences pédagogiques. L'éducateur forme, non pour eux-mêmes mais pour la société, des êtres qui ont déjà subi l'influence de la société. Sa tâche consiste à accroître, en les élevant, les services qu'ils rendront à leur groupe social et à perfectionner ce groupe en les perfectionnant eux-mêmes. Les points de contact entre la sociologie et la pédagogie sont donc très nombreux : le programme en indique quelques-uns ; les directeurs, chargés du cours, en rencontreront d'autres ; s'ils manquaient de les signaler c'est qu'ils oublieraient — et comment pourraient-ils l'oublier? — que tous les enseignements de l'école normale ont pour but la formation de l'instituteur.

Principes généraux de la science et de la morale.

Le plan d'études de 1905 prescrivait de faire connaître aux normaliens la méthode des sciences mathématiques, mais il était muet sur les autres sciences. Il n'est cependant pas moins nécessaire à des jeunes gens qui auront à prendre une certaine part à la vie nationale de savoir comment se fait l'histoire que de savoir comment se découvre un théorème. Et d'une manière plus générale l'étude de la méthode expérimentale et la vue de ses difficultés corrigeront l'excès de dogmatisme que leur inspirerait la connaissance exclusive du raisonnement mathématique. Pour former des esprits ouverts il est indispensable de joindre à l'esprit géométrique cet esprit de finesse que peut donner une étude bien comprise des méthodes des sciences physiques, des sciences naturelles et des sciences morales. Quand ils sauront au prix de quelles précautions le savant ou l'historien avancent une assertion, quelles confrontations et quelles vérifications sont nécessaires pour

aboutir à une quasi-certitude, ils pratiqueront et feront pratiquer autour d'eux une réserve intellectuelle qui ne sera pas sans influence sur la vie morale du pays.

Cette étude des sciences ne sera pas purement critique. En même temps que les difficultés de la recherche et les limites de la certitude, on montrera les résultats acquis et leur importance. Si l'on évite un dogmatisme excessif, ce ne sera pas pour tomber dans le scepticisme scientifique. Pour être l'œuvre de générations patientes, les conclusions de la science n'en ont pas moins une incontestable valeur. Et les scrupules avec lesquels procèdent les savants, loin de diminuer la science, rehaussent sa dignité. Il n'est pas jusqu'aux grandes hypothèses par lesquelles des hommes de science, dépassant les limites de la certitude démontrée, projettent sur l'ensemble des phénomènes une lumière empruntée à la science positive, qui ne puissent, à la condition de n'être pas présentées comme des dogmes, suggérer, pour la conduite de leur vie comme pour le gouvernement de leur pensée, d'utiles réflexions aux éducateurs du peuple.

Les leçons sur la philosophie des sciences seront, comme toutes les leçons données à l'école normale, aussi concrètes que possible. On s'appuiera sur des exemples pris dans les cours faits à l'école, on lira et l'on commentera des morceaux empruntés aux mémoires et correspondances des savants, à leurs biographies. Les leçons pourront êtres faites soit par le directeur ou la directrice de l'école, soit, pour chaque science, par le professeur chargé de l'enseigner, mais, dans ce dernier cas, les divers maîtres s'entendront pour coordonner leurs conférences et le directeur qui assistera à toutes, en exposera les idées communes dans la conclusion du cours.

L'enseignement des principes généraux de la morale demeure la tâche propre du directeur. Après avoir exposé aux élèves, en 1re et en 2e année, dans les cours de psychologie et de sociologie, les faits qui constituent le fondement positif de la morale, il invitera les normaliens qui, depuis leur enfance, connaissent les préceptes moraux, à réfléchir sur les principes de ces faits et de ces préceptes. Cette réflexion sera dépourvue de tout appareil scolastique et dégagée de toute vaine érudition. Même lorsqu'il examinera les méthodes suivies pour définir

l'idéal moral et les diverses conceptions de cet idéal, le directeur évitera d'entrer dans l'examen détaillé des doctrines. Il aura soin de s'en tenir aux grands systèmes et, même dans l'exposé des grands systèmes, il cherchera plutôt à faire comprendre l'esprit et les principes qu'à faire retenir les formules et la lettre. Un effort de traduction et d'adaptation est indispensable pour dégager, sans déformer ou trahir la pensée des grands moralistes, ce qu'il y a dans leurs écrits d'actuel et d'éternel.

C'est à dessein que le programme se borne à indiquer des têtes de chapitres, en laissant au directeur toute liberté dans le choix de ses développements et dans le choix de ses conclusions. Il est certain cependant que, ses élèves devant enseigner une morale, le directeur d'école normale, s'il leur en enseignait une autre, trahirait leur confiance et celle de l'État. L'enseignement de la morale peut varier d'école à école dans la limite où varient les doctrines morales des philosophes ; de même que la réalité matérielle est une bien que les théories scientifiques soient parfois divergentes, de même que la beauté d'un chef-d'œuvre est unanimement reconnue par des critiques qui peuvent varier d'opinion sur les motifs de leur commune admiration, de même, sous les formes diverses que lui attribuent des esprits qui l'aperçoivent chacun de son biais, la vérité morale conserve son unité essentielle, si toutefois il y a communauté de méthode entre ceux qui s'efforcent de la saisir. Les directeurs et directrices ont donc le droit de marquer leurs préférences pour tel ou tel aspect du bien, mais ils ont le devoir d'adopter dans leur enseignement moral l'attitude qui, depuis Descartes, s'impose à toute science humaine.

II. — Langue française et littérature.

Littérature (littérature ancienne, littérature du moyen âge, littératures étrangères).

Dès son entrée à l'école normale, l'élève-maître doit se sentir dans un monde nouveau. Ce n'est pas seulement l'enseignement philosophique qui lui donnera cette impression ; tous les enseignements doivent y contribuer. C'est pour ce motif que, dès la 1re année, on lui fera connaître quelques chefs-d'œuvre de la

littérature ancienne, dont l'ancien programme retardait la lecture jusqu'à la 3e année.

Par cela même, il sera permis d'accorder à ces lectures un peu plus de temps qu'autrefois : une heure par semaine environ pendant les trois années, au lieu d'une heure par semaine environ durant la dernière année. On pourra donc consacrer cinq ou six séances (au lieu de deux) à chacun des auteurs énumérés au programme ; et ce n'est certes pas trop pour faire sentir aux élèves la poésie d'Homère, d'Euripide ou de Virgile, pour leur faire comprendre les *Commentaires* de César ou pour les initier à la littérature du moyen âge.

Les œuvres ont été classées soit d'après l'ordre de difficulté croissante, soit en tenant compte de la correspondance qui peut exister entre l'enseignement littéraire et d'autres enseignements. C'est pour répondre à la fois à cette double préoccupation qu'on a réservé pour la 3e année les œuvres des philosophes (sauf les dialogues les plus faciles de Platon). Mais si l'on a placé en 1re année l'étude d'Euripide, c'est que l'*Iphigénie* de Racine est inscrite au programme de cette même classe; pour une raison analogue, la lecture de Tacite éclairera en seconde année l'étude de *Britannicus*. Et César figure en 1re année, parce que l'enseignement historique comprend, dans cette classe, l'histoire de Rome et l'histoire de la Gaule.

Il va sans dire que si toutes les œuvres énumérées doivent être étudiées, elles ne seront pas lues intégralement. Le professeur choisira les passages les plus caractéristiques qu'il expliquera en classe et il choisira aussi des passages plus étendus qu'il fera lire en étude. Si intéressante que soit pour les normaliens l'étude des grands noms des littératures anciennes et étrangères, on n'oubliera pas qu'elle ne tient dans le plan d'études qu'une place secondaire.

Langue et littérature françaises.

1° *Lecture expliquée.* — Deux heures seront consacrées dans chaque année, à l'explication des textes français modernes : si la part faite à cet exercice est réduite en 1re et en 2e année, elle est, au contraire, accrue en 3e. On ne saurait exagérer son importance. Elle est, pour les études littéraires, ce

qu'est la manipulation pour la physique ou la chimie, la dissection pour l'histoire naturelle : elle place l'élève en contact immédiat avec la réalité. Alors que dans les sciences cette réalité est un objet naturel, c'est ici une œuvre humaine, mais la méthode à suivre pour la faire connaître est dans les deux cas la même : écarter tout intermédiaire, afin que l'esprit saisisse directement la vérité ou la beauté. On évitera donc toute érudition; on ne se servira des ouvrages de critique qu'à titre d'instruments d'analyse; on ira droit au texte des grands écrivains.

Le choix des auteurs est laissé aux professeurs sous le contrôle des directeurs, et les listes qui figurent au programme ne sont données qu'à titre d'indication. Toutefois, la liberté des maîtres est limitée par deux ordres de considérations dont s'inspire le programme lui-même. Tout d'abord, les professeurs s'entendront entre eux pour éviter d'expliquer les mêmes textes dans les années successives. En outre, il conviendra de suivre, d'une année à l'autre, une progression.

Le programme place en 1re année les œuvres qui paraissent les plus faciles, tout en étant déjà plus difficiles que celles qui sont proposées pour les écoles primaires supérieures. Si La Fontaine, qui occupe une place importante dans ces dernières écoles, reparaît à l'école normale, c'est qu'on pourra y faire lire non plus les fables les plus simples, mais celles où le poète expose ses idées littéraires ou philosophiques.

En seconde année, les textes sont d'une interprétation plus délicate. C'est dans cette classe qu'on a inscrit ceux qui peuvent illustrer l'enseignement de la sociologie (*Esprit des lois*, *Contrat social*) ou l'enseignement de la pédagogie (*Émile*, et, dans les extraits des écrivains de la Renaissance, Rabelais et Montaigne).

Enfin, en troisième année se trouvent les œuvres les plus abstraites, celles où sont posés les grands problèmes littéraires et philosophiques.

Il est bien entendu que les professeurs n'auront pas à lire tous les ouvrages énumérés, ni à lire intégralement tous ceux qu'ils auront choisis; ils ne seront pas non plus condamnés à choisir exclusivement dans la liste officielle leurs textes d'explication; mais ils devront choisir des œuvres présentant, pour

chaque année, le même degré de difficulté et le même caractère que les ouvrages indiqués au programme.

En dehors de la classe, les élèves seront invités à faire d'abondantes lectures, dont le contrôle continuera à être assuré par les professeurs, bien qu'aucune place déterminée ne lui soit plus réservée dans l'emploi du temps : c'est au cours des visites qu'ils feront dans les études et pendant les heures qu'ils consacreront à la direction du travail des élèves que les professeurs les interrogeront sur leurs lectures personnelles, leur fourniront des indications bibliographiques, orienteront leurs choix, provoqueront leurs réflexions. Dans la semaine du normalien, allégée par la présente réforme, quarante heures environ peuvent être accordées au travail personnel : quelques-unes d'entre elles seront réservées à de sérieuses lectures. Les élèves auront fréquemment libre accès à la bibliothèque de l'école, où ils rencontreront leurs maîtres et où ils trouveront toutes les ressources nécessaires à leur travail. La bibliothèque doit devenir à l'école normale l'ardent foyer des études littéraires.

2° *Composition française.* — Le nouveau plan d'études ne réserve qu'une heure par quinzaine (au lieu d'une heure par semaine) à la composition française. Ce n'est pas que l'importance de cet exercice doive diminuer. Mais il a paru qu'on pouvait davantage faire confiance aux élèves-maîtres et laisser plus de liberté à leur travail personnel. A ce point de vue comme à d'autres, ils ne sauraient être traités comme les élèves du cours complémentaire ou de l'école primaire supérieure. Le travail de préparation, au moins indirecte, qui à l'école primaire supérieure doit être accompli en classe, n'a plus, à l'école normale, de raison d'être. Les élèves ont été exercés antérieurement à composer et à rédiger sous la direction de leur professeur. Il faut maintenant les laisser travailler seuls. En leur dictant le sujet de composition, le maître se bornera à leur fournir quelques références, à leur donner quelques conseils. Puis ils voleront de leurs propres ailes. Le temps qu'ils consacreront à leurs lectures, à leurs réflexions, à leur rédaction sera assez long pour qu'on ne leur demande pas plus d'une composition par quinzaine.

Les sujets seront d'un ordre plus relevé qu'à l'école primaire supérieure : ce seront des sujets de littérature, de pédagogie, de

sociologie ou de morale. Pour leur choix, le professeur de littérature s'entendra avec le directeur chargé des autres enseignements.

La classe bi-mensuelle de composition française sera tout entière occupée par la correction des devoirs. Cette correction sera surtout collective. Le maître pourra faire refaire un plan, une phrase, un développement au tableau noir, afin d'entretenir les élèves dans de bonnes habitudes de composition et de rédaction. Mais ce travail, même s'il est matériellement effectué par un élève isolé, sera l'œuvre collective de tous les esprits tenus en éveil par les questions et les sollicitations constantes du professeur.

3° *Étude de la langue française.* — Le conseil supérieur a effacé du programme des écoles normales le mot « grammaire » et lui a substitué les mots : « étude de la langue française ». Que signifie ce changement? Que l'on doit bannir des écoles normales l'enseignement abstrait et quasi-scolastique des règles grammaticales et le remplacer par une étude vivante de notre langue.

Cette étude, supposant conservées les connaissances acquises à l'école élémentaire et à l'école primaire supérieure, pourra entrer dans des détails qui, auparavant, eussent été inopportuns. Tandis que dans les autres écoles on devait s'abstenir de parler des formes peu usitées et des exceptions rares, il sera permis, à l'école normale, de se montrer moins discret. On pourra aussi donner aux élèves-maîtres quelques indications sur la versification française.

Mais on s'efforcera surtout d'expliquer aux élèves-maîtres les faits grammaticaux. On se gardera soigneusement de vouloir tout expliquer : en nul autre domaine il n'est plus facile de confondre le vraisemblable avec le vrai; en nul autre domaine n'est plus dangereuse l'ingéniosité des conjectures. Mais quelques notions de phonétique appuyées, le cas échéant, sur des exemples empruntés au patois régional, quelques notions d'histoire de la langue fourniront aux élèves-maîtres le moyen de comprendre l'évolution des formes et des règles grammaticales.

Langues vivantes.

L'enseignement des langues vivantes présente, à l'école normale, des difficultés particulières. Parmi les élèves, les uns, avant d'entrer à l'école, ont déjà appris, pendant plusieurs années, une langue étrangère, les autres en ignorent le premier mot. Les uns, après leur sortie de l'école, continueront à la pratiquer, les autres, beaucoup plus nombreux, n'ont nullement l'intention d'en poursuivre l'étude et ne l'abordent, à l'école même, qu'avec un zèle modéré. Aussi s'était-on demandé s'il ne conviendrait pas de conférer à cet enseignement le caractère facultatif qu'il présente, dès maintenant, en 3e année et de le réserver uniquement à ceux des élèves qui, qu'ils aient ou non entrepris cette étude avant d'entrer à l'école normale, désirent, en tout cas, s'y perfectionner. On espérait, l'enseignement étant ainsi restreint à une élite de volontaires, pouvoir le porter à un niveau plus élevé.

Le conseil supérieur n'a pas admis cette conception et il a maintenu le *statu quo*. Toutefois, frappé des difficultés spéciales que présente à l'école normale l'enseignement des langues vivantes, il a modifié, pour y parer, la méthode dont on s'était inspiré en 1905. Sans doute, le vocabulaire étranger continuera à être acquis par la méthode intuitive et active. Mais le but de l'enseignement ne sera plus de donner aux élèves la possession effective de la langue. On reconnaît que la méthode directe exige, pour permettre aux élèves de converser couramment en allemand ou en anglais, voire en espagnol ou en italien, plus de temps que celui dont on dispose dans les écoles normales. La méthode directe exige des heures de conversation quotidienne durant des années. Or, nos normaliens n'ont pas le loisir de converser chaque jour pendant plusieurs heures en langue étrangère. Ces exercices seront pratiqués partout où le permettra l'état de préparation des élèves, et notamment dans les écoles où viendra faire un séjour un lecteur étranger. Mais le but de l'enseignement n'est plus la conversation en langue étrangère, c'est la lecture et la traduction, écrite ou orale, de textes faciles. Aucune indication n'est fournie au sujet de ces textes. Les professeurs les choisiront à leur gré, suivant le niveau atteint par les élèves.

En somme, le conseil supérieur s'est rendu compte que les langues vivantes n'ont pas, à l'école normale, le même rôle que dans les autres établissements d'enseignement. A l'école primaire supérieure, et aussi dans les lycées et collèges, on doit apprendre aux élèves à parler, à lire et à écrire en langue étrangère, car il s'agit de former des hommes qui, industriels, commerçants, ingénieurs, soldats ou diplomates, seront en contact avec des personnes ne parlant pas le français. Tel n'est pas le cas de l'instituteur; il est en général, destiné à vivre au milieu de ses compatriotes, et la langue étrangère n'est pas pour lui nécessaire au sens utilitaire du mot. Pourquoi veut-on qu'il l'étudie? C'est pour lui permettre d'élargir son horizon et de perfectionner sa culture. La langue qu'on doit lui enseigner, c'est donc la langue littéraire plutôt que la langue usuelle. Et la méthode qu'on doit suivre, c'est la lecture et la traduction plutôt que la conversation. Voilà pourquoi le conseil supérieur a rompu avec les programmes de 1905, trop identiques à ceux des écoles primaires supérieures, et leur a substitué des directions plus simples, laissant aux maîtres plus de liberté et assignant à leur enseignement un objectif moins utilitaire et plus éducatif.

Histoire.

Afin d'amener les normaliens au brevet supérieur en deux ans, le plan d'études de 1905 avait dû condenser en ces deux années toute l'histoire de France depuis les origines jusqu'en 1875. Comme pour d'autres matières, on reprenait donc à l'école normale et dans des conditions telles qu'on ne pouvait lui donner plus de développement, le programme de l'école primaire supérieure. En revanche, le programme de 3e année était plus nouveau : quelques conférences ouvraient aux élèves une vue sur l'antiquité, d'autres posaient devant eux certaines questions importantes de l'histoire du moyen âge, des temps modernes et de l'époque contemporaine. Comme pour d'autres matières, le plan d'études de 1920 évite, pour l'histoire, de répéter à l'école normale ce qui a déjà été dit à l'école primaire supérieure, et il s'inspire, pour toutes les années, des principes qui avaient, en 1905, dicté la rédaction du programme de 3e année.

D'une manière générale, le professeur n'aura pas à faire le

récit continu de la suite des événements; il supposera connue la trame de l'histoire; il devra simplement, par la voie de l'interrogation, contrôler cette connaissance et inviter au besoin les élèves à la rafraîchir. Une exception sera faite, en 1re année, pour l'histoire de l'antiquité et du moyen âge que les élèves-maîtres n'auront pas eu antérieurement l'occasion d'étudier; même dans ce cours les événements ne seront racontés que pour caractériser les diverses époques et les diverses civilisations : il s'agit moins d'apprendre aux élèves des noms et des dates que de les faire réfléchir sur les causes et les effets des grands événements, sur la formation et le développement des institutions humaines. Mais c'est surtout à partir de la seconde année que l'étude deviendra discontinue; on ne s'astreindra pas à suivre l'ordre chronologique; c'est à l'examen des principaux problèmes historiques posés en Europe depuis la Renaissance que seront conviés les élèves-maîtres. Suivant le principe général du nouveau plan d'études, on leur aura, dès la première année, procuré la sensation de découvrir du nouveau en les plongeant dans l'étude de l'antiquité; mais, en seconde année, une nouvelle surprise les attend, celle de voir grouper d'après leurs relations logiques des faits qu'ils ont coutume de dévider automatiquement en suivant le cours du temps. Leur professeur pourra même prendre des libertés avec le programme, abréger l'étude de certains articles pour insister davantage sur d'autres : l'essentiel est qu'il habitue les élèves à étudier sous tous leurs aspects principaux des questions d'un intérêt primordial.

Pour traiter des sujets historiques d'une manière approfondie, les manuels, quelle que soit leur valeur, ne suffisent pas : il faut recourir aux sources. La méthode de l'enseignement historique ne différera plus désormais, à l'école normale, de celle des enseignements littéraire et scientifique : l'enseignement littéraire met l'élève en contact direct avec les textes; l'enseignement scientifique le met en contact direct avec les objets naturels; l'enseignement historique doit le mettre en contact direct, sinon avec les faits qui ne sont plus, du moins avec les traductions les plus immédiates de ces faits, avec des documents de première main. A la leçon du professeur, à la lecture du manuel, il faudra souvent substituer l'étude de témoignages ou de monuments contem-

porains des événements. Ou bien il faudra faire précéder la leçon de cette étude. De même que — nous le verrons plus loin — la leçon de botanique ou de zoologie ne doit être que le résumé de plusieurs séances d'observations et de dissections pratiquées sur la plante ou sur l'animal, de même la leçon d'histoire ne doit être, à l'école normale, que le résumé des observations et des analyses pratiquées sur des documents bien choisis. Les élèves retireront d'une étude ainsi conduite une impression singulièrement plus vivante que de la lecture d'un récit schématique; ils verront revivre le passé au lieu de n'en avoir sous les yeux qu'un squelette.

C'est pour faciliter l'emploi de cette méthode que l'on a fait suivre chacune des grandes questions énumérées au programme de l'indication sommaire de quelques références. Cette indication n'a rien d'impératif. Les professeurs ne trouveront pas toujours à la bibliothèque de l'école tous les livres signalés. Mais, outre qu'on peut espérer la publication de « Lectures historiques » où seront réunis les principaux textes, rien n'empêchera les maîtres de demander chaque année, lors de l'emploi du crédit accordé pour les bibliothèques, quelques-uns des recueils qui contiennent ces documents. Il doit être bien entendu que ces ouvrages ne doivent pas être lus in-extenso par les élèves, mais que les maîtres ont à choisir eux-mêmes dans ces livres les passages « courts et caractéristiques » dont la lecture et le commentaire suggéreront les réfléxions les plus nombreuses et les plus fécondes. Enfin les professeurs auront le droit de substituer aux textes et monuments indiqués par le programme officiel d'autres documents d'égale valeur. Ils rechercheront notamment les documents d'histoire locale ou régionale qui, mieux que des ouvrages généraux, feront comprendre aux élèves les caractères de certaines périodes. Par une sorte d'illusion naturelle, nous considérons comme encore présent le passé du pays que nous avons sous les yeux. L'histoire locale a le privilège d'être vivante. Profitons de cet avantage.

Un dernier mot sur l'esprit général de l'enseignement historique. Si le progamme des écoles normales, à la différence de celui des écoles primaires supérieures qui est presque exclusivement réservé à l'histoire de France, porte sur l'histoire des

grandes puissances de l'Europe et du monde, la France n'en doit pas moins demeurer au premier plan des préoccupations du professeur. L'histoire de France possède une valeur éducative toute particulière, parce que la France a été de tout temps, au siècle des croisades comme à l'époque de la révolution, sous Louis XIV comme au siècle des lumières, l'éducatrice du genre humain. Même lorsqu'on étudie les autres nations, c'est le rôle de la France et sa mission historique qu'il faut montrer aux élèves-maîtres. Instituteurs, ils seront, dans chaque commune, les représentants de l'esprit national; le réseau de nos écoles est l'armature de la patrie. Et de tous les enseignements de l'école, c'est, avec celui de la morale civique, celui de l'histoire qui peut le plus solidement unir les volontés françaises. Les écoles normales failliraient à leur premier devoir si, faute d'un enseignement historique inspiré par un juste sentiment national, leurs élèves entraient dans la carrière d'instituteurs sans aimer le génie de la France.

Géographie.

Comme pour l'histoire, le plan d'études de 1905 n'assigne au professeur d'école normale, pour la géographie, d'autre tâche que de répéter en deux ans ce que le professeur d'école primaire supérieure avait eu le loisir de développer en trois années. Ainsi, le cours de l'école normale serait plus sommaire que le cours de l'école primaire supérieure. Sans doute les instructions rappellent à plusieurs reprises que l'élève-maître n'est pas tout à fait un ignorant en géographie, que l'on peut supposer connues certaines des questions inscrites au programme et faire des autres une étude plus approfondie. Il n'en est pas moins vrai que, par leur contenu, les deux programmes sont à peu près identiques et que l'on ne peut guère éviter à l'école normale l'impression fâcheuse du déjà vu.

Tout autre sera l'impression des normaliens quand le plan d'études de 1920 sera appliqué. Au lieu de reprendre un à un les différents pays du monde, il classera les faits géographiques pour rechercher leurs causes et leurs lois. Il s'initiera à cette géographie nouvelle qui ne se contente plus d'être descriptive, mais tend, comme les autres sciences, à être explicative en

comparant des faits nombreux et en découvrant leurs rapports. En 1re année d'école primaire supérieure, un tel enseignement nous paraissait prématuré; il est à sa place, au contraire, à l'école normale. Maintenant que l'on connaît les diverses régions du globe, on peut rapprocher leurs traits et faire surgir de ces rapprochements des explications. Venant après l'examen des faits particuliers, les idées générales ne seront pas vides. Après l'analyse, la synthèse est aisée, et elle est féconde.

En même temps, l'étude de la géographie générale permettra de faire sans redites une revision des connaissances acquises. De ce que le programme ne comprend plus les rubriques traditionnelles (le monde, l'Europe, la France), il ne suit pas que les élèves doivent oublier ce qu'elles désignent. En choisissant dans toutes les parties du globe les exemples dont il aura besoin, le professeur aura l'occasion de vérifier ce que ses élèves auront retenu de leurs études antérieures et de les inviter, au besoin, à rafraîchir leurs souvenirs. Le programme ne rappelle qu'un très petit nombre des faits qui peuvent illustrer un cours de géographie générale : ils doivent être, au contraire, des plus abondants et des plus variés et ils doivent servir à entretenir les connaissances des élèves autant qu'à étayer les démonstrations du professeur.

En 3e année, on fera une application particulière des généralités induites durant les deux années précédentes. Cette application aura pour objet la région. Que faut-il entendre par région? Ce n'est ni le département, ni l'ancienne province, ni le ressort académique où se trouve l'école normale. C'est la région naturelle, telle que les géographes la délimitent, telle qu'elle est délimitée par exemple dans le Tableau de la France de Vidal-Lablache. Cette étude restreinte sera aussi approfondie que possible. On insistera sur la géographie économique : c'est l'activité économique non moins que le relief du sol qui donne à une région sa physionomie. On ne manquera pas de montrer les liens qui unissent la région au reste de la France dont l'image ne sera jamais absente des esprits et dont on rappellera les traits essentiels dans la conclusion du cours.

On invitera les élèves à observer eux-mêmes les faits de géographie physique ou de géographie humaine qui seront utilisés dans les leçons. Comme en histoire, comme dans les

autres sciences, on les associera à la recherche et à l'élaboration des matériaux.

En ce qui concerne la méthode de l'enseignement, nous n'aurions guère qu'à reprendre les conseils donnés en 1905, qu'il s'agisse du caractère concret des leçons, de l'emploi des images, gravures et projections, de l'emploi de la carte muette et du croquis au tableau noir, de la confection de cartes simples et exactes ou de la proscription des « belles cartes » chargées de détails inutiles ou ornées de lettres enjolivées « dont le moindre défaut est de prendre sans profit un temps considérable ».

Nous souhaitons également que les élèves-maîtres ne sortent pas de l'école normale sans avoir constitué une bibliographie des lectures géographiques qu'ils pourront faire à l'école élémentaire et une collection d'images, de photographies, de cartes postales bien choisies qui leur serviront à illustrer leurs leçons et qu'ils devront renouveler et compléter pendant tout le cours de leur carrière.

ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

Mathématiques.

Les programmes de mathématiques continuent, étendent quelque peu en surface, complètent surtout en profondeur, par l'emploi qu'ils impliquent d'une méthode plus sévère, ceux des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures.

Les élèves-maîtres, dès leur entrée à l'école normale, disposent de connaissances assez étendues, ils savent résoudre des problèmes variés et difficiles. Mais le plus souvent ils exécutent ces exercices par habitude et d'une manière quelque peu machinale. Ce qui leur manque, ce sont les définitions exactes, ce sont les démonstrations rigoureuses. Dans la correction des exercices, le professeur apprendra à ses élèves à raisonner juste, à ne pas se payer de mots et de demi-raisons, à ne laisser jouer à la mémoire qu'un rôle secondaire.

Le moment est venu de considérer d'un peu haut ces problèmes variés, de voir nettement l'extrême simplicité des méthodes d'investigation à laquelle s'oppose la variété si multiple des applications. En réalité, ces problèmes, si différents d'aspect, se ramènent à trois, selon qu'ils conduisent à une relation algé-

brique du premier degré, ou à un système du premier degré, ou à une relation du second degré. C'est ainsi, par exemple, qu'un problème d'intérêt (accroissement d'un capital en fonction du temps) ne se distingue pas d'un problème de dilatation (accroissement d'un volume en fonction de la température).

Les énoncés, d'ailleurs, vont se diversifier encore, étendant à des voies innombrables le bénéfice de ces exercices fructueux. Bien que toujours rattachés à la rubrique « arithmétique » ou « calcul », les problèmes utiliseront des données de toute origine : commerce, industrie, agriculture, hygiène, géométrie, physique, chimie. Le calcul des rations nécessaires à la nourriture de l'homme et des animaux, la détermination des quantités respectives d'engrais appropriés aux différentes cultures, ne sont que des prolongements du chapitre des mélanges. Pour étendre sa puissance à toute la chimie, la règle de trois n'a besoin que du concours des formules des réactions et du tableau des poids atomiques. Le professeur provoquera chez ses élèves l'initiative de rapprochements leur permettant de transporter d'un domaine dans un autre les raisonnements et même les habitudes d'esprit qu'ils se figurent trop aisément rivés aux exercices théoriques d'un type déterminé.

Mais l'enseignement des mathématiques doit assurer d'autres profits : son objet principal est d'exercer, de fortifier la faculté de raisonnement. A l'école normale, le professeur veillera avant tout à ce que les élèves comprennent parfaitement les démonstrations. Tout en évitant les cours dictés (les livres qu'il peut choisir en toute liberté fourniront après la classe tous les compléments nécessaires), qu'il mette en relief les points essentiels, qu'il expose avec soin les parties délicates, dans une recherche constante d'ordre, d'enchaînement, de rigueur.

Ce souci de la rigueur dans l'établissement des vérités mathématiques ne prendra point pourtant un caractère tyrannique et exclusif. Le maître peut juger trop délicate, trop ardue, une démonstration particulière qui se présente dans le développement du cours : qu'il la supprime, si son opinion est fondée sur de bonnes raisons. L'important est de bien distinguer ce qui est formellement établi et ce qui est simplement admis.

Cette condition réalisée, les études poursuivies donneront à l'esprit la solide discipline qui est l'honneur des mathématiques.

Arithmétique.

En arithmétique, le plan d'études de 1905 prévoyait exclusivement, pour la 1re année, des exercices pratiques et du calcul mental et reportait à la 2e année toutes les questions théoriques (qui prenaient, à l'école primaire supérieure, deux années entières). Le nouveau plan d'études, en même temps qu'il écarte toute théorie du programme des écoles primaires supérieures répartit entre les deux premières années des écoles normales les questions de cette nature : l'esprit plus mûr des jeunes gens leur permettra de les comprendre. Mais ce n'est pas à dire que les exercices pratiques doivent être abandonnés ; dans l'heure hebdomadaire qui est réservée, deux années durant, à l'arithmétique, ils doivent occuper au moins autant de temps que l'exposé des notions théoriques. En particulier, la pratique du calcul mental doit être entretenue et fortifiée.

Algèbre.

Une heure, dans chacune des deux premières années, est consacrée à l'algèbre. Le programme n'a pas été profondément modifié. On a seulement précisé certains points et insisté tout particulièrement sur l'usage des graphiques. Les matières ont été, en outre, ordonnées de telle sorte que les redites fussent évitées. Ce qui n'empêchera pas le professeur, en allant de l'avant, de s'assurer par de multiples interrogations et de multiples exercices, que les connaissances antérieurement acquises sont soigneusement conservées dans les esprits.

Géométrie.

De même, on ne se bornera plus, en géométrie, à reviser en 2e année le cours de 1re année.

On passera de la géométrie plane, seule étudiée en 1re année, à la géométrie de l'espace réservée à la seconde.

Cosmographie.

Pour l'enseignement mathématique, la 3e année gardera un caractère différent des deux précédentes. D'une part, on donnera

aux élèves, comme par le passé, quelques notions de cosmographie; au moment où l'on étend, dans le cours de philosophie, leurs vues sur l'ensemble de l'univers, il est bon qu'ils aient quelques idées précises sur les mondes qui nous entourent. Ces notions leurs seront d'ailleurs utiles dans l'enseignement qu'ils auront à donner aux adolescents et aux adultes que rien n'intéresse et n'émeut autant que l'astronomie.

Géométrie descriptive et trigonométrie. Applications.

D'autre part, on fournira aux élèves-maîtres les notions de géométrie descriptive et de trigonométrie qui pourront servir à différentes applications pratiques. Et l'on procédera à l'étude de ces applications. Cette étude pourra varier suivant les régions. Dans un département où prédominent l'industrie et le commerce, on pourrait se dispenser de faire pratiquer aux élèves le levé de plans et l'arpentage, mais on remplacerait ces exercices par un enseignement de la comptabilité. Dans les départements du littoral, on continuera, comme par le passé, à donner l'enseignement nautique (le programme n'en a pas été modifié) en réduisant l'enseignement de la géométrie descriptive. Toutefois, comme il n'existe pas de département en France où la population soit exclusivement composée, soit d'agriculteurs, soit d'industriels, soit de commerçants, soit de marins, ces modifications au programme ne devront être faites qu'avec circonspection.

Nos écoles normales ne pourraient être vraiment spécialisées que le jour où elles cesseraient d'être départementales pour devenir régionales et où chacune d'entre elles aurait pour fonction de former pour toute la région une catégorie particulière d'instituteurs. Nous n'en devons pas moins tendre à modeler l'enseignement scientifique des écoles normales sur le caractère prédominant de chaque département.

Sciences physiques.

Les élèves-maîtres en entrant à l'école normale, possèdent déjà des notions de physique et de chimie. Ils savent que ce sont des sciences expérimentales dont l'étude a éveillé chez eux le sens de l'observation et de l'expérimentation en même temps

qu'elle développait les facultés du raisonnement. Le professeur d'école normale continuera l'œuvre éducative ainsi commencée, conservant le constant souci de prendre les faits pour guides, appuyant exclusivement les lois qu'il énonce sur les phénomènes observés dans la vie courante et dans la pratique industrielle aussi bien qu'au laboratoire.

Le programme prescrit la revision des chapitres enseignés à l'école primaire supérieure; mais cette revision doit être strictement expérimentale : cette fois ce sont les élèves qui manipulent, enregistrent, classent leurs observations, coordonnent les résultats quantitatifs, rectifient à l'aide de leurs constatations un souvenir inexact ou l'interprétation maladroite d'une formule. Toutefois, leur savoir antérieur n'a pas seulement à être redressé, confirmé, ou complété; des matières nouvelles sont inscrites par lesquelles devra être étendu le champ de leurs connaissances, tandis qu'une étude, devenue plus pénétrante des phénomènes, fortifiera leur culture générale, en les associant plus étroitement aux procédés de recherche de la vérité scientifique.

Une fois les faits découverts, le professeur les expliquera avec clarté et simplicité. Les développements théoriques ne lui sont pas interdits, à condition qu'ils soient dominés par des considérations d'ordre pédagogique et d'ordre expérimental. Il y a évidemment grand profit à grouper les faits connexes, à leur trouver une commune justification. Ils sont alors mieux compris et la mémoire les retient avec moins de peine et plus d'agrément. Les leçons ainsi ordonnées sont nettes, précises, écoutées avec fruit. Mais que l'aspect d'une telle leçon, charpentée parfois comme une leçon de mathématiques, ne donne pas naissance à une illusion qui est encore assez fréquente! Le physicien, comme le chimiste, s'il se cantonne dans son vrai domaine, doit limiter son activité aux observations, aux expériences, aux mesures. Il a accompli sa tâche lorsqu'il a dressé des tableaux numériques exacts. Sans doute il traduit ses tableaux par des graphiques, il exprime ses résultats par des formules; mais ce dessin, mais cette algèbre n'ont de sens et de valeur qu'en raison de la fidélité avec laquelle ils résument et présentent les mesures effectuées. Les lois énoncées ne déterminent pas les faits; elles les expriment; les faits ne vérifient

pas les lois ; ils les établissent. Guidés par leurs professeurs, les élèves-maîtres auront donc toujours à se préoccuper du degré de précision des mesures, la précision consistant non seulement à fournir toutes les décimales dont on est sûr, mais encore à supprimer toutes celles qui demeurent incertaines. Ainsi disciplinés, formés au respect et au culte de la vérité numérique les élèves-maîtres pourront et devront user des formules algébriques et utiliser toutes les ressources du calcul, accordant une juste confiance à la matière et à l'outil de leur travail.

Ni dans son laboratoire ni dans sa chaire, le professeur ne perdra de vue l'intérêt pratique des expériences et des lois physico-chimiques. L'esprit de son enseignement doit demeurer essentiellement pratique. L'attention des professeurs doit être attirée sur la note que le conseil supérieur a placée en tête du programme : « Chaque école doit s'approprier aux besoins de la région. » On n'a retenu que les notions théoriques nécessaires à la compréhension des applications de la science à l'agriculture ou à l'industrie. Mais dans ces notions chaque professeur doit faire un choix : il doit insister sur celles dont l'application est courante dans le département où il enseigne et il doit montrer comment s'effectue cette application. L'ancien programme de 3e année donnait, à titre d'exemple, une liste des applications industrielles dont l'étude pouvait être faite à l'école normale : machine à vapeur, machine à gaz, moteurs à pétrole, machines frigorifiques, applications industrielles du froid, conservation de produits alimentaires, photographie, phototypie, dynamos et alternateurs, transformateurs, moteurs électriques, transport électrique de l'énergie ; applications à l'éclairage et aux opérations chimiques industrielles. Non seulement cette liste ne doit pas être considérée comme périmée, mais c'est dans les trois années qu'elle doit être utilisée, avec les modifications et les additions que suggérera le spectacle de l'activité économique de la région. Il est instamment recommandé aux directeurs et professeurs de ne négliger aucune occasion de faire connaître aux élèves-maîtres les exploitations agricoles et les usines où ils pourront compléter sur place leur étude des applications de la physique à l'agriculture et à l'industrie.

Les remarques qui précèdent s'appliquent à la chimie comme

à la physique. Bien que l'étude des industries chimiques ne figure au programme qu'en 3e année, on ne laissera pas ignorer, dans les deux précédentes, les applications de la chimie à l'agriculture ou à l'industrie, et l'on fera varier cette étude suivant les régions : on n'accordera pas à la métallurgie dans un département agricole la même importance que dans un département industriel. C'est surtout par l'enseignement scientifique que doivent se différencier les écoles normales, car c'est l'enseignement scientifique qui entretient les relations les plus étroites avec l'activité économique particulière à chaque région.

Sciences naturelles.

C'est peut-être dans le programme d'histoire naturelle qu'a été réalisé le plus pleinement l'idéal que nous voulons atteindre dans l'enseignement des écoles normales. Une sorte de révolution y est opérée : jusqu'à présent, la meilleure partie du temps était occupée par le cours, illustré d'expériences auxquelles assistaient plus ou moins passivement les élèves. Désormais les dissections et manipulations, auxquelles participeront activement les élèves, doivent constituer l'essentiel; la leçon passe au second plan. Au mode livresque est substituée la séance de travaux pratiques ou la démonstration concrète. Le professeur rassemble les matériaux d'étude, d'abord ceux dont il dispose immédiatement et de préference les plus connus, puis il dirige l'exercice de façon que les élèves voient eux-mêmes les faits et souvent en provoquent l'apparition.

Il n'est pas nécessaire d'ailleurs de multiplier à l'excès les expériences : leur qualité importe plus que leur nombre. Toutefois, le savoir ne doit pas rester fragmentaire : quelques minutes suffiront, au début de chaque séance, pour relier les faits à étudier aux choses déjà connues. L'élève-maître a déjà suivi un cours de sciences naturelles, il a des livres; quelques minutes de synthèse à la fin permettront d'introduire de la cohésion dans la diversité des notions acquises au cours de la démonstration. La trace de l'exercice sera soigneusement conservée dans un cahier de travaux pratiques où figureront dessins, tableaux d'expériences, nomenclatures, etc.

De temps en temps, dans une leçon, le professeur dégagera

la philosophie ou l'idée maîtresse d'un ensemble de faits observés ou expérimentés.

La place attribuée jadis aux classifications a été réduite. Bien souvent elles n'étaient que l'occasion d'un verbalisme stérile. Si elles répondent à un besoin indéniable, elles ne doivent intervenir qu'*a posteriori*, quand l'élève-maître a observé beaucoup d'animaux, de plantes ou de roches. Au fond, le meilleur savoir surgira de l'examen attentif des êtres considérés dans leurs milieux respectifs ; il ne résultera pas de la vue exclusive d'objets plus ou moins artificiels assemblés en une collection. La leçon la plus fructueuse, la plus substantielle sera faite au cours de la promenade, de l'excursion, en présence de la nature elle-même, toujours riche et variée.

Quant au contrôle, il tendra à vérifier, non pas le savoir livresque, mais le progrès réel de l'élève. Celui-ci sera mis en présence de choses déjà observées et sera invité à faire un exposé clair, concis, complet. De plus l'examen du carnet de travaux pratiques, la trace des expériences ou constatations personnelles pourront fournir des indications précieuses sur l'adaptation de son activité au développement intellectuel que cette activité doit assurer.

Le plan d'études proposé est moins une table des matières, même dégagée de toute prétention d'imposer l'ordre et le détail des leçons et démonstrations énumérées, qu'un exemple et un guide. Fixé sur l'étendue et l'esprit de son travail, le professeur pourra, dans chaque école, déterminer une répartition de son programme en harmonie avec les possibilités locales, les conditions saisonnières, les occasions géologiques ou biologiques. L'essentiel est que l'élève-maître trouve dans un enseignement maintenu en contact étroit avec la nature, non seulement une discipline éminemment instructive, mais encore une initiation directe aux sciences expérimentales.

Enfin, comme l'enseignement des sciences physiques, l'enseignement des sciences naturelles prendra un caractère pratique. Si les applications de ces sciences à l'agriculture ne sont spécialement étudiées qu'en 3e année, elle ne doivent pas être négligées dans les deux premières. Elles varieront selon les régions, le professeur insistant sur les plantes qui sont cultivées

et sur les animaux qui sont élevés dans le département où il exerce. Il ne saurait y avoir incompatibilité entre cet enseignement pratique et l'enseignement théorique, car l'un et l'autre exigent également l'emploi de la méthode expérimentale.

Hygiène.

L'ancien programme d'hygiène a été conservé intégralement. On n'a apporté au texte que de légères modifications exigées par les progrès accomplis depuis quinze ans dans les sciences biologiques.

Mais on a ajouté à chacun des chapitres un paragraphe relatif à l'hygiène scolaire. Et les indications ainsi fournies ne sont pas limitatives. Le professeur saisira toutes les occasions qui se présenteront d'appliquer à l'école et à l'écolier les règles générales qu'il aura exposées.

L'enseignement de l'hygiène exigera une vingtaine de leçons. Comme le programme de chimie et le programme de biologie sont relativement courts en 3e année, il sera aisé de trouver la place de cet enseignement dans les quatre heures hebdomadaires qui sont réservées aux sciences physiques et naturelles. En aucun cas, le temps consacré à l'hygiène ne devra être prélevé sur l'heure destinée aux manipulations.

Je compte sur nos professeurs pour faire sentir aux élèves-maîtres et aux élèves-maîtresses toute l'importance que prennent dans notre pays la connaissance et la pratique des règles de l'hygiène. A l'heure où tant des nôtres viennent de succomber sur les champs de bataille, comment ne ferions-nous pas tous nos efforts pour sauver la race en détournant d'elle les grands maux qui la menacent? Or, si tous les Français, depuis l'âge le plus tendre, étaient habitués à obéir aux préceptes de la science, que de milliers d'existences seraient chaque jour préservées de ces fléaux! Dans cette lutte contre la maladie, l'instituteur et l'institutrice sont les alliés nécessaires et puissants du médecin. Il faut les préparer à ce rôle social en leur donnant non seulement de bonnes leçons mais de bonnes habitudes d'hygiène.

Agriculture théorique.

Le programme, qui a été établi antérieurement à la suite d'une entente entre le ministère de l'agriculture et le ministère de l'instruction publique, ne sera modifié que par un nouvel accord entre les mêmes administrations.

ENSEIGNEMENTS DIVERS

Dessin.

Les instructions antérieures demeurent valables, car le programme n'a pas été modifié. Mais il a paru qu'une heure hebdomadaire dans chacune des trois années suffirait pour le dessin géométrique.

Chant et musique.

Le programme a été simplifié, mais on n'a pas eu l'intention d'en changer l'esprit.

Gymnastique.

Le programme n'a subi aucune modification.

Travaux manuels et travaux agricoles.

Aucune modification n'a été apportée au programme, mais il est à souhaiter que les élèves-maîtres visitent des exploitations rurales, participent aux principaux travaux des champs dans des fermes modèles et soient périodiquement associés, partout où cela est possible, aux exercices d'une école d'agriculture. Des initiatives prises en ce sens dans plusieurs départements ont été couronnées de succès et elles ne doivent pas demeurer exceptionnelles.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES

Le plan d'études des écoles normales d'institutrices se confond, pour la plupart des matières d'enseignement, avec celui des écoles normales d'instituteurs. De brèves observations suffiront donc pour le commenter.

Enseignement scientifique.

L'enseignement scientifique était, jusqu'à présent, réduit à la portion congrue dans les écoles normales de jeunes filles; il n'occupait que cinq heures par semaine en première et en deuxième année et trois heures en troisième (en y comprenant l'économie domestique et l'hygiène), soit au total treize heures, alors qu'il en comportait vingt et une dans les écoles normales de jeunes gens. Était-il possible de justifier et de maintenir cette infériorité des institutrices à l'égard des instituteurs? N'ont-elles pas besoin d'une culture scientifique égale à celle de leurs collègues masculins? Et n'auront-elles pas à distribuer, dans leurs écoles ou dans les œuvres post-scolaires, un enseignement scientifique de même valeur, sinon de même contenu? On a donc augmenté, dans les écoles normales de jeunes filles, la place des sciences. Dans les deux premières années, les programmes sont identiques pour toutes les écoles normales.

En troisième année, toutefois, cette règle subit une exception. Il n'a pas paru nécessaire d'apprendre aux futures institutrices la géométrie descriptive, la trigonométrie, le levé de plan et l'arpentage : l'enseignement des mathématiques se réduira donc pour elles à la cosmographie; une heure suffira pour cette science.

En revanche, les jeunes filles recevront des leçons d'économie domestique qu'il n'est pas d'usage de donner aux jeunes gens. Aux quatre heures réservées à l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles normales d'instituteurs s'en ajoutera donc une cinquième dans les écoles normales d'institutrices. Dans les unes comme dans les autres, la chimie et l'histoire naturelle laisseront du temps disponible pour l'enseignement de l'hygiène, auquel se joint, pour les jeunes filles, celui de la puériculture. Ce dernier enseignement doit être complété par des visites aux crèches et aux consultations de nourrissons [1].

1. Une disposition typographique de l'arrêté du 18 août 1920 pourra faire croire que l'enseignement des sciences naturelles dans la troisième année des écoles normales d'institutrices se réduit à l'économie domestique et à l'hygiène. Il doit être bien entendu, au contraire, que cet enseignement comprend, comme dans les écoles normales d'instituteurs, l'étude des animaux utiles et nuisibles et l'étude de l'évolution de la vie.

On le voit, les seules différences qui subsistent entre les programmes scientifiques des deux catégories d'écoles tiennent à la différence qui existe entre les fonctions sociales de l'instituteur et celles de l'institutrice : l'un sera plus souvent que l'autre le géomètre de sa commune et l'institutrice donnera plus souvent que l'instituteur ses conseils et ses soins aux futures mères de familles.

Enseignements divers.

Il appartiendra aux directrices de répartir entre les trois années l'enseignement des travaux ménagers. On insistera sur la cuisine et l'entretien du jardin. Beaucoup de nos institutrices aiment les travaux de couture, mais trop peu prennent plaisir à préparer leurs propres repas et dans trop d'écoles dirigées par des institutrices le jardin scolaire demeure en friche. Non seulement on se prive ainsi d'une ressource appréciable, mais, lorsqu'il s'agit d'écoles mixtes, on manque à son devoir professionnel, car il est du devoir de l'institutrice qui a pour élèves des enfants d'agriculteurs de leur donner l'exemple du travail de la terre et de commencer leur apprentissage agricole. Il importe donc que, dès l'école normale, on prenne l'habitude des travaux ménagers, des travaux agricoles et des travaux ménagers-agricoles. Les travaux ménagers doivent être accomplis dans l'école même où chaque année, abstraction faite des autres occupations, toute élève-maîtresse devrait pouvoir préparer une quinzaine de repas. Les travaux agricoles auront lieu dans le jardin de l'école. Mais on profitera de la présence ou du voisinage d'une école féminine d'agriculture ou d'une école ménagère agricole pour compléter, d'accord avec l'administration de ces établissements, l'éducation pratique des élèves-maîtresses. Tantôt des normaliennes iront faire un stage dans une de ces écoles, tantôtc'est l'école ménagère ambulante qui sera invitée à tenir une session à l'école normale. Ces pratiques tendent à devenir habituelles dans un certain nombre de départements; il convient de les généraliser.

Il va sans dire cependant que, dans tel département presque entièrement dépourvu d'agriculture mais amplement pourvu de maisons de commerce, ce n'est pas à de tels travaux

qu'il faudrait employer les normaliennes : mieux vaudrait leur apprendre la sténographie, la dactylographie ou la comptabilité dont auront besoin leurs élèves. A ce point de vue comme à d'autres, l'école normale doit s'adapter aux besoins de son milieu.

SANCTION DES ÉTUDES

La sanction des études faites à l'école normale sera désormais le brevet supérieur. Le conseil supérieur a ajourné à l'une de ses prochaines sessions la réforme de cet examen. Mais dès maintenant, par suite de l'abrogation du décret du 4 août 1905, le certificat de fin d'études normales est supprimé. Néanmoins, comme les nonveaux programmes des écoles normales n'entreront que progressivement en vigueur, comme les élèves actuellement en cours d'études demeurent soumis à l'ancien régime, le certificat de fin d'études normales ne disparaîtra effectivement qu'en 1923.

L'examen du brevet supérieur conservera sa forme actuelle jusques et y compris la seconde session de 1922. Mais certaines des dispositions des décret et arrêtés du 18 août 1920, qui ne touchent ni aux programmes ni aux épreuves de cet examen, seront appliquées dès la première session de 1921; telles sont celles des articles 107 et 108 (nouveaux) du décret organique et celles de l'article 141 (nouveau) de l'arrêté. Les candidats pourront se présenter au brevet supérieur s'ils ont dix-sept ans accomplis au 1er juillet de l'année de l'examen. Le brevet élémentaire ne sera plus, dès cette date, le seul titre donnant accès au brevet supérieur : on pourra s'inscrire en vue de ce dernier diplôme si l'on possède soit le brevet d'enseignement primaire supérieur, soit la première partie du baccalauréat, soit le certificat, soit le diplôme de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Par voie de conséquence, les candidats au certificat d'aptitude pédagogique seront dispensés du brevet élémentaire s'ils possèdent le brevet supérieur.

Les candidats au brevet supérieur, comme les candidats au brevet élémentaire, ne pourront se présenter que dans le département de leur résidence; ils pourront toutefois être autorisés exceptionnellement par le recteur à s'inscrire dans un autre

département du ressort, mais l'arrêté ne prévoit pas qu'une telle autorisation puisse être donnée pour un département étranger au ressort académique. Ces mesures sont destinées à rendre aux brevets leur caractère professionnel ; ce sont des brevets de capacité; ils sont essentiellement destinés à des candidats aux fonctions de l'enseignement; les études qu'ils sanctionnent doivent être adaptées aux besoins locaux de l'enseignement. Il est donc naturel que chacun se présente dans le département où il réside.

Sans vouloir préjuger les votes ultérieurs du conseil supérieur, on peut dire qu'il s'efforcera de mettre l'examen de sortie des écoles normales en harmonie avec les études faites et avec les méthodes suivies dans ces établissements. Le brevet supérieur sera le couronnement naturel de trois années d'intime communion avec la vérité morale, scientifique et philosophique; loin d'être une menace pesant sur toute la scolarité du normalien, il devra être considéré simplement comme son certificat de fin d'apprentissage, comme le terme d'une période heureuse où il aura pris goût à la fois à sa propre culture et à sa profession.

*
* *

Bien qu'on se soit efforcé, dans les présentes instructions, de ne laisser dans l'ombre aucune des idées générales qui ont présidé à la rédaction des décret et arrêtés du 18 août 1920, ni aucune des innovations de détail qu'ils comportent, il apparaîtra sans doute à l'expérience qu'elles ne fournissent pas la solution de tous les problèmes que soulèvera la réforme des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures et des écoles normales. Du moins suffisent-elles pour en indiquer l'esprit. On voudrait espérer qu'elles introduiront de l'ordre dans l'organisation de notre enseignement primaire, qu'elles aideront directeurs, professeurs et instituteurs à voir nettement le but vers lequel ils doivent conduire leurs élèves, et que, chacun sachant où il va, tous feront leur étape avec plus d'allégresse et pousseront plus avant dans la voie du progrès.

Notes d'Inspection.

Méthode générale. — « Connais-toi toi-même. »

Ce qu'on appelle en pédagogie « méthode socratique », c'est l'art d'interroger, c'est l' « ironie » du vieux sage grec. Sa maxime fondamentale « Connais-toi toi-même », mériterait tout autant d'attirer l'attention des éducateurs. En pédagogie, le difficile n'est pas de connaître son devoir, mais de savoir si vraiment on l'accomplit. Nulle conscience n'est plus sujette à illusions que la conscience professionnelle.

Combien de fois ai-je vainement essayé de faire comprendre à un professeur qu'il devrait changer de méthode! Ce n'est pas qu'il eût des objections à élever contre celle que je lui proposais. Au contraire, il croyait la pratiquer!

A un maître qui ne peut ouvrir la bouche sans proférer une citation, j'essaie d'insinuer que cette fulguration fatigue les élèves ou les fait sourire, que fatalement, parmi tant de paroles empruntées, il en est qui ne sont pas exactement interprétées ou qui cadrent mal avec le sujet. — « Comme vous avez raison, M. l'Inspecteur. On abuse des citations. Mais moi.... »

Tel autre débite sa lecon d'une voix monotone. C'est un courant continu d'eau tiède. Jamais il ne s'arrête à la fin d'un développement; chaque idée s'enchevêtre dans celle qui la précède et dans celle qui la suit. Jamais un mot plus haut que l'autre. Rien de saillant. Les élèves s'endorment et l'Inspecteur les envie. Essayez de prouver à ce maître qu'il faut, pour exciter l'attention, accentuer certaines phrases, mettre en valeur les points importants, faire sentir les articulations de la leçon. — « Comme vous avez raison, M. l'Inspecteur. L'ennui naquit un jour de l'uniformité. Mais moi.... »

Il n'est pas d'art sur les règles duquel on soit plus complètement d'accord — en apparence — que la pédagogie. Tous se réclament des mêmes principes. Mais voyez-les à l'œuvre : ils diffèrent du tout au tout. Est-ce parce qu'ils donnent à leurs principes communs des interprétations divergentes? Sans doute. Mais c'est surtout parce que beaucoup d'entre eux se trompent sur leur propre méthode (j'entends celle qu'ils pratiquent) et sur leurs propres moyens d'action. Tous devraient méditer et appliquer la vieille maxime socratique : « Connais-toi toi-même ».

Méthode générale. — De l'usage des manuels.

Mlle X*** fait sa classe d'un air triste et ennuyé. Interroge-t-elle? elle se borne à contrôler le savoir que les élèves ont acquis dans leur livre. Fait-elle une leçon? elle se borne à commenter ce livre dont elle semble prisonnière.

Après la classe, je lui dis mon sentiment sur cette méthode. Elle la défend : pourquoi vouloir faire une leçon personnelle alors qu'un auteur plus instruit a traité le sujet dans un bon manuel? pourquoi forcer les élèves à s'abîmer la vue en cacographiant fiévreusement des notes maladroites, alors qu'elles trouveront tout l'essentiel, mieux exposé et mieux disposé, dans leur livre? Pendant ce plaidoyer, Mlle X*** est une tout autre personne que pendant sa classe. Elle n'est plus maussade; elle s'intéresse à ce qu'elle dit; elle saisit vite la portée de mes objections; elle imagine des réponses ingénieuses. Il y a certainement en elle des ressources d'intelligence, de jugement, de culture et de vie qui ne m'étaient pas apparues tout d'abord.

Mais n'est-ce pas la condamnation de sa méthode? Cette méthode n'est-elle pas seule responsable de l'ennui qui règne dans la classe? Vivante et intéressante quand elle défend une thèse qui la touche personnellement, pourquoi Mlle X*** est-elle morne et inerte dans sa classe, sinon parce qu'elle s'y borne à refléter les paroles d'autrui?

Non, malgré la découverte de l'imprimerie, la leçon n'est pas un anachronisme. L'imprimerie ne donne pas la vie à la pensée. La lecture d'un manuel, fût-il parfait, ne porte pas sur une classe comme un exposé, même imparfait, s'il est personnel.

Orthographe (Écoles primaires supérieures). — **Comment la dictée peut être un exercice vivant.**

J'avais entendu Mlle X*** dans une classe de lecture expliquée; j'assiste cette année à une dictée. Et cet exercice qui est habituellement si ennuyeux devient sous sa direction quelque chose de très intéressant et de profondément éducatif.

Le texte est très bien choisi (Jaurès, *Les moissons, l'homme recrée la terre*); le professeur a cherché quels sont les mots difficiles à orthographier, les a fait écrire au tableau, puis sur un carnet spécial; et surtout il a l'art de présenter ces mots incorporés dans toutes sortes de phrases, de les analyser, de les retourner en tous sens, si bien que l'orthographe en reste nécessairement gravée dans l'esprit des élèves.

D'autre part, Mlle X*** a l'art d'interroger, d'obliger les élèves à chercher, à réfléchir; l'étude de chaque expression difficile donne lieu à une discussion serrée qui éveille le sens critique des élèves.

Elle use abondamment et fort adroitement de l'ardoise. Enfin le texte lui-même a été commenté discrètement mais avec précision. Il me suffit de demander à une élève quelconque de me citer les phrases les plus émouvantes de ce texte pour qu'aussitôt l'élève non seulement les indique avec justesse, mais en montre la beauté, ainsi que la façon admirable dont une comparaison se poursuit d'un bout à l'autre de la phrase.

Composition française (Écoles normales). — **Une bonne méthode de préparation et une bonne méthode de correction.**

« Lettre dans laquelle Rousseau explique comment il a aimé la nature et pourquoi c'est dans ce cadre qu'il voudrait placer le roman auquel il songe. »

Mme X*** a eu soin de mener les élèves aux Charmettes, de leur expliquer les principales lettres de Rousseau sur les Charmettes, Montmorency, et de leur en faire apprendre des fragments.

D'autre part elle a remis samedi soir (il y a deux jours) aux élèves leurs devoirs corrigés afin qu'elles pussent prendre connaissance des corrections et afin que le professeur n'ait plus aujourd'hui à rendre compte individuellement des copies. Aussi peut-elle consacrer l'heure entière à une étude approfondie du sujet.

Langue française. — Défions-nous de l'étymologie!

Pourquoi tant de maîtres qui ne savent ni grec ni latin, et qui ne se piquent pas d'en savoir, s'obstinent-ils à expliquer le sens des mots français par leurs prétendues origines grecques ou latines? Nous avons déjà donné des exemples de ces étymologies fantaisistes; en voici d'autres : à entendre l'un, le « Misanthrope » serait un « *mauvais* homme »; un autre déclare que « symbole » vient de « sym » qui signifie « avec » et de « bolé » qui veut dire « *action de comparer* »!

Mais on peut s'égarer davantage même sans se risquer à pénétrer dans le domaine du grec et du latin. Il suffit de se laisser prendre à des apparences. Tel ce maître qui explique « fourvoyer » par « voir comme dans un four », ou celui d'après qui « l'ouïe devient vaine » lorsqu'on « s'évanouit » ou enfin celui qui prononce cette phrase invraisemblable et pourtant entendue : « L'impôt s'appelait tribut parce qu'il était payé par chaque tribu! »

Nous avons mieux à faire que de nous amuser à de pareils jeux de mots.

Géographie. — Un cours de géographie touristique dans la section hôtelière d'une école primaire supérieure.

M. Y*** a été chargé de faire à ses élèves un cours de *géographie touristique*. Il a préparé ce cours avec une bonne volonté extraordinaire et a tâché de l'adapter du mieux possible à ses élèves. Il leur pose des questions du genre suivant : « Si vous êtes hôtelier à Z***, quelles courses conseillerez-vous à un client qui a une automobile à sa disposition? quelles à un cycliste? quelles à un piéton? » La *leçon* qui suit sur le *Massif de la Vanoise* répond aux mêmes intentions.

L'intention est excellente, mais je trouve que ce cours se réduit trop à une sorte de cours de topographie. Il ne s'agit pas seulement d'expliquer à ces élèves par quels cols il faut passer pour aller de tel point à tel autre. Il faut surtout leur donner une idée juste de la beauté de ce pays, le leur dépeindre de façon pittoresque, leur indiquer de façon très précise quelles sont les belles courses, les sites les plus intéressants, quelle est la difficulté d'accès à ces divers sites, quels sont les monuments, les curiosités variées que le touriste doit connaître, etc. Non qu'il faille dédaigner la topographie; mais l'hôtelier pourra la connaître en quelques jours en étudiant avec soin la carte et en interrogeant les gens du pays. Tandis qu'il faut donner à ces élèves la curiosité de ce qui peut intéresser les diverses catégories de touristes.

D'autre part, s'il est très bon d'insister d'abord et surtout sur ce pays, il faudrait faire connaître à ces élèves la France en général, car beaucoup d'entre eux iront chercher fortune ailleurs.

Physique. — Une leçon dans la chaufferie de l'école.

On interroge sur les calorifères. La leçon a été faite dans la *chaufferie du chauffage central*, aussi les élèves s'y sont-elles intéressées de la façon la plus vive! Aujourd'hui encore, le professeur les oblige à se rendre compte par elles-mêmes de ce que sont les radiateurs, de la façon dont la vapeur pénètre dans ces radiateurs et en sort.

C'est extrêmement concret et vivant.

Nécrologie.

Auguste Guillaume
(1862-1920).

Les vacances dernières en ont été assombries. La mort a frappé Guillaume en pleine activité, en plein élan. Le coup a été ressenti comme un chagrin personnel par ses amis, par ses collègues, par le corps enseignant qui l'avait adopté et qui l'aimait. Et le malheur est grand pour l'Université, car pareille convenance d'un homme à ses fonctions est une réussite assez rare de la destinée.

La Revue ne peut le laisser partir sans un dernier adieu; il en était un familier; il y écrivait; la lisait; s'occupa des questions qu'elle discute; toute sa vie étroitement mêlée à celle de l'enseignement.

Histoire d'une belle rectitude que la sienne; d'un même jet; celle d'un robuste marcheur qui va droit son chemin, capable de monter les dures côtes et de pousser toujours plus avant.

Il était né, dans la vallée de l'Yonne, d'une famille de petits cultivateurs bourguignons. Et sans doute, c'est d'une psychologie trop facile de rattacher les qualités d'un homme à celles de la classe sociale où il a son origine. Disons donc seulement que Guillaume trouva dans son hérédité une vigoureuse honnêteté et une grande vaillance, toute sa vie, il a donné l'impression d'entreprendre les besognes, comme on se lance à l'assaut, tambour battant. Mais la fée qui l'avait doué lui avait donné en outre un esprit éveillé de bonne heure et une heureuse mémoire. Le petit gars fut promis à l'enseignement et il passa, sans escale intermédiaire, de l'école du village à l'école normale d'Auxerre.

Là, il apprit l'existence de Saint-Cloud; il aurait pu tout

aussi bien n'en entendre point parler, car Saint-Cloud venait de naître. M. Buisson l'avait évoqué à la vie, en ayant besoin pour former le personnel. Et l'école ne savait pas encore clairement comment répondre à l'appel de ce besoin; elle cherchait sa voie. Elle consista d'abord en quelques cours organisés à Sèvres pour un stage de six mois; transportée ensuite à Saint-Cloud, elle retint les élèves un an, puis un an et demi; la scolarité ne fut portée à deux ans qu'au moment où Guillaume se présentait. Heureusement que l'œuvre, pour s'établir solidement, avait rencontré un fondateur. M. Jacoulet n'organisait pas seulement avec ampleur de vues; il créait un esprit et une tradition. Il était de ces éducateurs dont l'influence ne s'épuise pas avec leur vie et comme, après tout, la France en a eu autant et peut-être plus que les autres pays, dans l'ordre laïque comme dans l'ordre religieux. Et justement M. Jacoulet semble avoir possédé et uni en lui des qualités congruentes aux deux ordres : une ferme raison, une sympathie toute humaine et un sentiment impérieux de ce qu'il y a de sacré dans les devoirs.

Après avoir enseigné pendant un an comme adjoint à Joigny, Guillaume se présenta et entra à Saint-Cloud. L'école était tout ce qu'il fallait pour l'initier à la culture classique. S'il y a certes des avantages à s'imprégner de cette culture, degré par degré, le long des classes du Lycée, il y en a aussi à leur apporter un esprit frais, surpris et ravi par la nouveauté, assez mûr pour sentir et comprendre. — Guillaume trouvait à Saint-Cloud, pour la littérature, deux excellents humanistes comme il s'en faisait autrefois, qui ont laissé une réputation, Marot et Marcau; pour la philosophie, l'honnête et fin moraliste Dereux. Mais c'est un de ses maîtres d'histoire qui lui laissa un souvenir prestigieux, sur lequel il ne cessait de revenir. Il faut croire que Jalliffier possédait à un degré exceptionnel ce don, qui est presque le tout de la pédagogie dans cet ordre d'enseignement : l'imagination. Le fait est que toutes les générations qui ont écouté sa voix sont sorties ensorcelées.

Guillaume se serait volontiers voué à l'histoire, comme son camarade Édouard Driault. Le hasard et aussi une secrète prédisposition l'aiguillèrent autrement. Il venait de réussir au professorat, quand M. Buisson, toujours impatient d'ouvrir des

fenêtres, mit au concours quatre bourses pour un séjour de deux ans à l'étranger. Deux élèves de Saint-Cloud se présentèrent : Toutey alla en Allemagne, Guillaume en Angleterre.

Dans ces deux ans, avec sa fougue habituelle, il conquit la langue et commença d'assimiler la littérature. Et en même temps, il aspirait à pleins poumons l'atmosphère britannique. Il se fit des amitiés qui lui furent toujours fidèles; pour un temps, le Bourguignon devint Anglais.

Le stage révolu, M. Buisson, pour ne pas refermer trop tôt la fenêtre, proposa un chassé-croisé : ceux d'Allemagne iraient passer un an en Angleterre et inversement. Dans cette année, Guillaume s'assura assez bien de l'allemand pour obtenir le certificat germanique comme il avait obtenu celui d'anglais.

Il avait le don des langues. Plus tard, il apprit l'italien et l'espagnol. Mais c'est pour l'anglais qu'il avait évidemment une particulière aptitude. Il y a du physiologique dans l'affaire. Il avait cette docilité complaisante des muscles de la voix qui, permettant de reproduire aisément les sons, aide l'oreille à les discerner dans la masse sonore du parler étranger. Il prononçait extrêmement bien l'anglais, au dire des experts et il en eût une connaissance approfondie. Il put jouir de cet avantage si enviable de sentir la beauté mystérieuse des styles dans une autre langue que la sienne. Et il eut toujours une prédilection pour la littérature anglaise. Ce qu'elle a de sain et de jeune et de souvent candide même sous l'humour, agréait mieux à sa sensibilité que les qualités, si différentes et plus intellectuelles, de l'art français contemporain. En tournée d'inspection, on le rencontrait d'ordinaire avec un livre anglais pour compagnon de route. Il goûtait l'intraduisible et savoureux Meredith; il fut des premiers à reconnaître le charme naïf et singulier de Lafcadio Heam. Et nous entendons encore sa voix sonore citant avec volupté les phrases magnifiques de Kipling : « Kaa came straight, anxious to kell. »

De retour au pays, Guillaume était nommé à l'École Normale de Versailles et quelques temps après survenait l'événement capital de sa vie privée. Il entra dans la famille de M. Jacoulet, famille nombreuse et unie. Il fut adopté comme un fils par son ancien directeur et, pour toujours en communion parfaite avec

une femme au cœur aussi vaillant que le sien, fonda le foyer où il est assuré de se survivre. Il suffisait d'ailleurs de l'approcher d'un peu près pour surprendre que sa vie morale appuyait sa paix et sa sécurité sur les grandes réalités sociales, la famille, la patrie. Il n'aimait pas laisser la pensée badiner et jouer autour d'elles légèrement. Ce bon démocrate, fils du peuple qui, délibérement autant que par instinct, voulait rester peuple, ce bourguignon qui aimait passionnément la nature et la vie avait, au plus haut point, le sens de la discipline morale et sociale et de sa nécessité pour l'âme de l'individu comme pour la société.

Reçu le premier à l'Agrégation d'anglais, ce succès lui ouvrait l'enseignement secondaire. Il entra à Chaptal. C'est là que s'est écoulée sa carrière de professeur, dans ces classes peuplées, surpeuplées, composées surtout de petits boursiers de la ville, laborieux, l'esprit agile comme le vif-argent. Besogne infiniment délicate que l'enseignement des langues dans ces classes, sans l'appui d'un cours pour stabiliser l'attention collective, le professeur constamment interlocuteur, le travail de tous suspendu sans relâche à son action et à sa dextérité. Guillaume qui n'eût jamais grand goût pour les théories pédagogiques, l'intelligence trop sensible et attentive à la vie pour dogmatiser, possédait en revanche cette intuition de l'esprit de l'élève, — il avait ce contact incessant avec lui qui font, d'emblée, qu'on est professeur, tandis que, dépourvu de ces dons, on ne le devient jamais.

A sa tâche professionnelle, il en joignit bientôt une autre, d'ordre administratif. Il reçut de Jost la charge des boursiers en Angleterre. C'est un service fort lourd, qui veut de l'ordre et de l'activité, mais auquel il apporta en outre tout son cœur. Il cherchait lui-même, outre-manche, les familles disposées à recevoir des pensionnaires, allait se rendre compte sur place de la façon dont ceux-ci étaient traités, se tenait au courant par une incessante correspondance. Et il devenait souvent le confident des enfants; il devinait leurs crises, les conseillant, les guidant, avec entrain, jeune avec les jeunes. Et l'œuvre s'étendait au delà du cercle des boursiers. Que de familles se sont adressées à sa complaisance toujours prête pour placer et surveiller leurs fils. L'habitude nouvelle et si utile d'envoyer les enfants en

Angleterre, plus que quiconque il a contribué à la généraliser. Au départ de Jost, il devint inspecteur général dans l'ordre primaire; il inspectait, comme chacun de ses collègues, tous les enseignements dans sa circonscription, mais, en outre, s'occupa spécialement de celui des langues vivantes sur tout le territoire. C'est le champ où il a beaucoup semé et où la récolte a levé.

Il présida jusqu'à sa mort le certificat d'anglais. Il le réorganisa, renforçant les épreuves de français pour empêcher la spécialisation de s'exercer aux dépens de la culture générale. Posté ainsi à l'entrée, il veillait au choix et à la préparation des maîtres. Il les connaissait souvent, d'ailleurs, avant l'examen, les ayant guidés en Angleterre, conseillés dans leurs études. Et après l'examen, dans leurs classes, il les suivait avec une attention et une sympathie individuelles qui ne se démentaient pas. Ses collègues le croisaient parfois dans une ville de province, qui repartait le soir ou aux premiers trains du matin, entreprenant quelques cent kilomètres pour aller visiter un débutant, une jeune déléguée. Il les observait, se rendait compte de leur inexpérience et, aussitôt, saisissant lui-même la truelle, il se mettait à la besogne et leur montrait comment il s'y faut prendre.

D'un mot, il entendait tout naturellement l'exercice de sa fonction comme une direction pédagogique plus que comme une inspection. Et nous pouvons bien ajouter, pour en avoir souvent reçu le témoignage, qu'il était l'inspecteur qu'on voit venir avec plaisir. Pouvait-il être accueilli autrement, l'homme le moins guindé, le moins distant, sachant qu'on obtient plus par l'encouragement que par le reproche, et quand, tout de même, il fallait reprocher, allant au fait si ouvertement et franchement qu'il n'y avait qu'à se rendre, sans rancune.

L'œuvre à laquelle a présidé Guillaume est solide. Quand on entre dans une première année d'École supérieure, l'enseignement de l'anglais paraît d'abord une paradoxale tentative. Ces petits paysans ou ces enfants du faubourg comment entreraient-ils dans une langue étrangère, quand ils ont de leur propre discours une connaissance si peu analytique, l'oreille obtuse et la prononciation emprisonnée dans l'accent du terroir? Cependant, en troisième année, on est surpris des progrès de l'élite et souvent à l'École normale on rencontre des élèves ayant passé

d'abord par l'École supérieure, en état de lire des textes à livre ouvert et d'y trouver du plaisir. C'est qu'il faut rendre hommage à des maîtres qu'on ne peut qu'admirer dans leur effort pour façonner cette matière indocile. Ils pratiquent à merveille la méthode directe, intelligents de sa vraie nature : non qu'ils se privent de l'exercice écrit, mais ils rattachent directement le vocable étranger à l'objet qu'il faut désigner, à l'action qu'on veut exprimer sans passer par la conversion d'une langue dans une autre. Il en est parmi eux d'éminents, pleins d'un humour charmant, et l'ensemble est un des corps qui fait le plus d'honneur à l'Université.

En 1912, M. Lucien Poincaré, ayant besoin d'un inspecteur général dans l'ordre secondaire, sollicita Guillaume qu'il avait vu à l'œuvre. Celui-ci hésita : « C'est le primaire qui m'a fait ce que je suis, dit-il, et je veux lui rendre un peu de ce qu'il m'a donné. » Pour lever son scrupule, il n'y eût qu'un accommodement : c'est qu'il prendrait à la fois les deux charges sur son dos. Il inspecta Lycées et Collèges mais continua de s'occuper des Langues dans les établissements primaires, comme par le passé.

Toujours égal à ses fonctions à mesure qu'elles s'élevaient et s'étendaient, il a marché huit ans sous ce double fardeau, mais il se dépensait à l'excès. Aucun obstacle matériel ne comptait pour lui, pas même la crise des transports; il n'acceptait pas que le service souffrît des circonstances adverses, surtout au moment où le devoir social se faisait plus impérieux. Mais la guerre lui fit du mal autrement que par la peine matérielle, ou que par l'inquiétude pour les siens en danger; l'ardent patriote se consumait de passion patriotique et de tension morale.

La flamme était toujours aussi vive, mais il s'usait sans qu'il y parut. — Et maintenant, devant la mort, la tristesse de ceux qui l'ont aimé se porte naturellement sur le souvenir de l'homme, de sa nature abondante et affectueuse plutôt que sur la pensée du fonctionnaire éminent et des services qu'il rendait à l'Université. Il fut très bon : c'est le témoignage qu'il eût sans doute préféré, parmi tous ceux qu'on peut lui rendre.

FÉLIX PÉCAUT.

Bibliographie.

Clartés Philosophiques. Exposé des fondements de la morale. Paul Cuminal.

I. — Quand on lit le *Cours de Morale française* de M. Paul Cuminal, on est immédiatement frappé par la tournure littéraire et en quelque sorte oratoire de cet ouvrage. On y rencontre dès les premières pages une comparaison fort belle suscitée par le souvenir de ce pin parasol qui pousse, solitaire et magnifique, au milieu de la plaine désertique des « Tombes », auprès d'Aigues-Mortes : le savant qui se livrerait à des dissertations littéraires à son sujet au lieu d'aller analyser le sol où il pousse ne paraît pas plus extravagant à l'auteur que le moraliste qui se refuserait à aller étudier les origines de la morale française chez ceux-là même qui l'ont fondée. Plus loin, le récit d'une promenade dans les environs de Lyon, vers la colline de Sainte-Foy, lui permet d'illustrer de façon saisissante l'idée que le Vrai, le Beau, le Bien sont les aliments naturels de notre âme. Ailleurs, une visite à une grande usine de Voiron dont les élèves admirent la chambre des machines, étincelante de lumière et de propreté, l'amène à évoquer l'image de notre future organisation scolaire. A tout instant la pensée abstraite s'y revêt de formes concrètes et imagées. Et lorsque nous parlons du tour oratoire de ce livre, nous ne l'entendons point en mauvaise part : nous y voyons la forme naturelle de l'expression d'une pensée qui ne veut pas se contenter d'analyses théoriques, mais vise surtout à produire sur le lecteur une action persuasive et à l'orienter vers les applications pratiques de la doctrine.

II. — Le livre abonde, en effet, en aperçus pratiques, curieux et intéressants. Ce n'est pas en vain que dès le début l'auteur a comparé la morale à l'hygiène et tracé l'esquisse des transformations étonnantes qui se produiraient dans le monde si l'on suivait aussi bien les préceptes de l'une que les conseils de l'autre. Aussi trouve-t-il le moyen de nous montrer sans cesse les applications de ces préceptes à la société contemporaine et à la société future! Non content d'exposer ce qu'il pense de ce « lit de Procuste » qu'est notre enseignement scolaire, il nous trace l'image de l'enseignement

dans l'avenir, le plan d'une société où chaque grand établissement industriel et commercial deviendra en même temps une sorte de laboratoire scientifique. D'ingénieux développements sur le luxe et la mode, sur la nécessité de l'harmonie entre l'expression et la conception artistiques, sur la tolérance, sur la nécessité d'éclairer la conscience par la science, sur l'étroite relation qui existe entre les diverses catégories de devoirs et les sciences appliquées, etc., conserveraient leur saveur et leur intérêt, même si on les détachait de l'ensemble du livre pour en constituer un recueil de pages choisies.

III. — Mais peut-être cet éloge même implique-t-il une légère critique! Non pas que ces « morceaux de bravoure » soient à proprement parler des digressions. Mais il semble que l'auteur y oublie parfois quelque peu le but précis qu'il poursuit. M. Cuminal reproche dès le début aux auteurs de manuels de n'avoir pas fait suffisamment appel à ce qu'il dénomme les aliments de l'âme : c'est-à-dire le Vrai, le Beau, le Bien. Reproche un peu singulier peut-être; il n'y a guère de manuel sérieux où ces questions ne soient traitées, — mais dont il a si bien voulu, en tout cas, se défendre qu'il paraît dépasser son propre dessein : car dans ce *Cours de Morale* il en arrive à mettre sur le même plan ces trois objets, alors que la Vérité et la Beauté n'intéressent après tout le moraliste que dans la mesure où elles peuvent contribuer à la moralité. L'auteur ne l'a point oublié sans doute : le chapitre sur la Vérité en est la preuve, — mais s'il est fort intéressant de savoir ce qu'est le beau dans les œuvres de la Nature, quelles sont les diverses sciences esthétiques, en quoi consistent le goût et la culture, etc., peut-être la discussion de ces questions diverses nous entraîne-t-elle un peu loin du problème fondamental qui est ici de savoir en quoi la culture esthétique, en quoi l'amour de l'Art d'une façon générale peuvent servir ou compromettre la moralité! A peine osons-nous le reprocher à M. Cuminal, car s'il eût évité ce reproche, nous y aurions perdu quelques-uns des développements les plus intéressants! Mais l'objection, si elle ne se présente point à l'esprit pendant la lecture du livre, s'y présente presque fatalement à la réflexion.

De même, lorsque M. Cuminal cherchera plus tard, dans un « raccourci de la philosophie » les fondements de sa morale, peut-être serait-il nécessaire de démêler de façon plus sévère dans ces problèmes ce qui est de nature à fonder la moralité! Le problème de l'Espace et du Temps est étroitement lié avec la morale parce qu'il est de ceux qui jettent le plus de lumière sur la nature de l'esprit; il évoque d'autre part tout naturellement la notion de l'infini et cela nous éclaire également sur « l'étrange grandeur et l'étrange misère de la nature humaine ». Mais peut-être faudrait-il dégager et distinguer nettement ces divers points de vue et ne point se laisser distraire par les réflexions ingénieuses que suscitent dans l'esprit

subtil de l'auteur les mille questions diverses que l'on peut se poser à propos de l'Espace et du Temps !

IV. — Et ceci nous amène à la critique la plus sérieuse que nous nous permettrions d'adresser à ce livre. M. Cuminal a intitulé son ouvrage *Cours de Morale française*. Et dès le début on fait allusion, en effet, à ces premiers héros de la pensée libre que furent les Estienne, les Jean de Meung, etc., « à ces premiers adeptes qui furent ses premiers martyrs ». — Dans la suite, il sera question encore de notre enseignement français, de notre conception française de la beauté, etc. Mais on se prend à penser parfois que l'auteur n'a pas toujours suivi le conseil qu'il donne au savant dans la plaine des Tombes. Ne faudrait-il pas en effet déterminer de façon précise ce qui constitue cette morale française, en dégager les principes fondamentaux et les applications essentielles, quitte à laisser à d'autres le soin de fonder en vérité et de justifier ces principes?

Il y a peut-être une raison naturelle de cet oubli apparent et la première phrase du livre nous la fournit sans doute : « La morale française est laïque, c'est-à-dire indépendante de toute formule religieuse ». Elle ne peut donc trouver ses fondements que dans la science et la philosophie naturelle. Nous l'entendons bien ainsi. Pourtant, sans vouloir faire observer que dès lors cette morale n'est plus spécialement française mais proprement humaine, il nous semble que le défaut de cet *Exposé des fondements de la Morale* est précisément de n'avoir pas réservé une part suffisante à l'étude critique de ces fondements.

Les idées essentielles de l'auteur à ce sujet peuvent, si je ne me trompe, être ramenées aux trois points suivants :

1° Ce sont les sciences appliquées qui nous fournissent le cadre véritable et la formule précise des diverses catégories de devoirs;

2° C'est qu'en effet le Savoir est le fondement du Devoir;

3° Et cela parce que la science nous révèle que le progrès est la loi générale de l'Évolution et que nous devons nous faire les collaborateurs de cette marche vers le mieux.

1° La première idée est une de celles que l'auteur a développées avec le plus de complaisance et de bonheur. Il montre ingénieusement comment nous nous contentons trop aisément de notions vagues dans l'obéissance à nos divers devoirs et combien la moralité gagnerait à la connaissance des sciences appliquées qui concernent ces diverses catégories. On pourrait objecter sans doute que des sciences appliquées pourraient surgir qui se proposeraient un objet contraire à la morale; mais pour l'auteur c'est à la morale qu'il appartient précisément de déterminer l'orientation de ces sciences. Et l'on ne peut nier que la pratique scrupuleuse de nos divers devoirs ne soit au moins éclairée par la connaissance des sciences qui s'y réfèrent.

2° Seulement ce qu'il s'agirait de bien établir c'est la relation exacte qui existe entre le Savoir et la Moralité. « Une action a le

caractère du bien, écrit M. Cuminal, quand elle est *normale avec ce que nous savons* » et plus loin : « Une personne qui voit un bébé jouer avec un couteau et le lui retire des mains accomplit une bonne action, parce que cette action est *normale avec son savoir* ». Et cela sans doute signifie qu'elle use de son savoir dans un sens normal. Mais encore faudrait-il éclaircir ce terme et en préciser la signification! Le Savoir éclaire-t-il simplement le Devoir? où suffit-il à le fonder? Si c'est en ce second sens qu'on l'entend, resterait à l'établir. Car la question des rapports de la Science avec la Moralité est tout de même trop complexe et a soulevé trop de polémiques passionnées, surtout de notre temps, pour qu'on s'en puisse tirer par une simple affirmation. Il est vrai que par Savoir M. Cuminal n'entend pas simplement la Science, mais la Science élucidée par la réflexion philosophique. Et il semble quelque peu étonné de rencontrer la philosophie au terme de ses recherches, comme si elle n'était pas avant tout la réflexion sur l'attitude de l'homme en face de l'Univers et sur le problème de sa destinée.

3° Mais là encore de quelle philosophie s'agit-il? Car on peut entendre philosophiquement cette action moralisatrice du Savoir de façons très diverses. Faut-il penser, comme Spinoza, que la réflexion sur les mobiles de nos actions, en nous amenant à éclaircir nos idées et à envisager toutes choses « sous l'aspect de l'éternité » nous mène par cela même à la Moralité? ou, comme Spencer, que la connaissance de l'Évolution des sociétés nous fait voir le triomphe progressif de l'altruisme et nous incite à préparer cet avenir où l'altruisme et l'égoïsme se réconcilieront enfin dans une harmonie supérieure? Faut-il adopter cette interprétation un peu détournée de la pensée de Spencer d'après laquelle la Science nous montre une humanité en progrès et nous invite à nous faire les collaborateurs de l'œuvre de la civilisation? C'est évidemment vers cette dernière interprétation que penche l'auteur. Mais qui ne voit que cette morale du progrès, pas plus que la Morale de la Solidarité ne peut nous dispenser de recourir à une notion du Devoir supérieure à toutes les autres et dont il reste à établir l'origine et à justifier la valeur? Car de même que la constatation de la lourde dette que nous avons contractée à l'égard de la Société n'incite à la payer que celui qui a le sens de la Justice, de même la connaissance du progrès n'invite à y collaborer que celui qui en a le goût et le respect. Spencer avait fort bien vu la difficulté. Il ne faudrait pas qu'en se servant de cet argument nous affections de l'ignorer.

Ajouterai-je que les moralistes les plus sévères du passé ont été en général ceux qui précisément n'ont pas cru à ce progrès? Et que cet argument tiré de l'étude des étapes successives de la civilisation, s'il a exercé une influence bienfaisante sur les esprits depuis plus d'un siècle, me semble avoir beaucoup perdu de sa force près des jeunes esprits depuis la dernière guerre? La férocité qui s'y est

déployée a visiblement impressionné les générations nouvelles et détruit en quelque sorte à l'avance le pouvoir efficace de cet argument. Cela n'en démontre nullement la fausseté, cela prouve tout au moins que la question est trop difficile pour qu'on puisse la trancher en quelques lignes et c'est là surtout ce que nous reprocherions à un ouvrage qui prend comme sous-titre : *Exposé des Fondements de la Morale.*

La vérité est sans doute que — cette 1re partie du *Cours de Morale* étant destinée à des élèves de 1re année, — l'auteur a bien senti que cette question était trop délicate pour être traitée devant de si jeunes esprits. Il se propose, dit-il, d'étudier dans cette 1re année les aliments de l'âme qui sont la Vérité, la Beauté, la Moralité; — dans une 2e le perfectionnement des sens; — dans une 3e le perfectionnement des facultés spirituelles; — dans une 4e la Morale sociale, etc. Ce qui touche à la Vérité et à la Beauté trouverait assez naturellement sa place dans les cours de 2e et 3e années; — et alors ne suffirait-il pas en 1re année d'indiquer simplement les principes essentiels de la morale humaine et française sur laquelle nous vivons? Nous présenterions aux élèves ces principes comme étant le fonds commun des opinions sur lesquelles peu à peu s'est fait l'accord entre les hommes de bonne volonté. Nous réserverions ainsi pour la 4e ou une 5e année la discussion de ces principes. Et c'est alors que nous verrions réapparaître non seulement « la vraie philosophie paisible et souriante qui unit les sciences pures aux sciences appliquées » mais cette métaphysique que l'on tente en vain d'exorciser et que l'on retrouve obligatoirement chaque fois que l'on s'attaque de façon sérieuse à l'étude profonde et à la justification de la notion de moralité et de devoir.

Nous regretterions vivement d'ailleurs que ces critiques ou plutôt ces remarques puissent sembler de nature à déprécier la valeur d'un ouvrage dont nous voudrions au contraire recommander la lecture. On peut demander à l'auteur de préciser plus tard, à la fin du cours, certains points de sa pensée; on ne peut s'empêcher de reconnaître tout ce qu'il y a d'ingénieux, de pittoresque, d'intéressant dans cette 1re partie de l'ouvrage et c'est pourquoi la lecture en est plus attachante que celle des manuels les plus orthodoxes et les mieux agencés.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

The School Review. — Avril 1919. — *L'enseignement professionnel dans l'Illinois depuis la loi Smith Hughes.* — L'enseignement professionnel rencontre, en ce moment, dans l'Amérique du Nord de si grandes sympathies qu'une loi fédérale a été spécialement votée en sa faveur. Cette loi attribue à chacun des états de l'Union une somme variable. M. E. A. Wreidt, directeur de l'enseignement professionnel de l'Illinois, analyse la façon dont la subvention particulière à cet état a été employée.

Tout d'abord, remarque M. Wreidt, sur les 468 961 fr. 25 accordés, 132 380 fr. 80 seulement ont été utilisés, alors que le surplus était restitué au trésor fédéral. Cette différence provient de ce que l'œuvre ne put être sérieusement entreprise avant mars 1918, au moment où plus de la moitié de l'année scolaire se trouve déjà écoulée.

Parmi les écoles ayant profité de la générosité fédérale, M. Wreidt distingue les écoles de plein exercice où les élèves consacrent toute leur journée à l'enseignement donné, les écoles de demi-exercice, sortes de cours d'adultes, où les jeunes apprentis viennent à certaines heures améliorer leurs procédés ou acquérir une dextérité ainsi que des notions plus étendues, et enfin les écoles normales professionnelles destinées à préparer des maîtres pour les deux espèces d'écoles précédentes.

Les premières sont généralement organisées par l'union de riches industriels avec les autorités scolaires locales, et donnent un enseignement professionnel adapté principalement aux besoins et fabrications de la région.

Les secondes, situées surtout dans les grandes villes, comme Chicago, recrutent leurs élèves dans les milieux les plus divers, et par suite, enseignent les matières les plus variées. A noter qu'à moins d'absences ou de progrès insuffisants les heures d'études sont payées aux jeunes gens, par leurs employeurs, au même taux que leurs heures de travail.

Les troisièmes, jusqu'à présent, se composent de praticiens déjà experts, passant quelques heures chaque jour à apprendre à démontrer et à enseigner. Bientôt, en plus de l'habileté technique, une culture générale exigeant les quatre années d'études secondaires complétées par deux années d'études supérieures, deviendra indispensable pour être autorisé à entrer dans les écoles normales professionnelles.

Les trois ordres d'établissements, d'après M. Wreidt, ne sont d'ailleurs encore qu'à l'état de modestes débuts.

Ψ

Educational Review. — Avril 1919. — *La Géographie après la guerre.* — Avant le commencement de la dernière guerre, combien d'étudiants américains connaissaient les pays bordant la France à l'est, les Vosges, la route de Belfort, la Marne, la Somme, Lille, le canton du Tessin, la Pologne, la Russie et surtout les Balkans, y compris la Serbie?

M. A. P. Brigham de Colgate University aime mieux poser la question qu'y répondre.

Aujourd'hui toutes ces contrées sont connues aux États-Unis non seulement comme existantes, mais aussi dans leurs rapports les unes avec les autres, rapports militaires, économiques, sociaux et politiques.

La connaissance de ces pays ne doit pas seulement subsister mais se développer avec les conséquences qu'elle implique : étude approfondie et générale des langues vivantes, base de la création et de l'extension d'une flotte commerciale extrêmement puissante, d'un service bancaire universel, conditions capables de faire face à l'interdépendance aujourd'hui reconnue des diverses régions du monde aux points de vues des aliments, des vêtements, des distractions, de la morale, au point de vue de ce qui constitue le bien-être, et la dignité de la vie. Il ne faut plus que les habitants des États-Unis aient honte de leur paresse à apprendre les langues étrangères, de la rareté de leur pavillon dans les ports d'au delà de l'Atlantique et du Pacifique. Ils doivent profiter de la leçon donnée par la Puissance, qui a tellement vanté le *Welt Mackt*, qui s'est élevée presque au pinacle industriel et commercial pour se perdre en une guerre où son sot orgueil est allé, sans exciter la moindre pitié, s'effondrer sur le roc de son provincialisme, informé des richesses minérales des autres contrées, mais ignorant les ressources et l'esprit intimes de ceux qu'il partait si gaiement écraser.

Il ne paraît pas présomptueux de dire que la géographie, racontant fidèlement l'histoire de la terre, et de l'homme, peut rendre les 100 millions d'Américains plus cosmopolites, et leur permettre d'implanter en toutes les terres la liberté telle qu'ils la comprennent.

L'enseignement des langues modernes.— Sous ce titre M. C. F. Ward, de l'Université d'Iowa, étudie le rapport d'une Commission nommée par le Premier Anglais, Lloyd George, pour organiser une enquête sur la situation des Langues Modernes dans le système de l'éducation de la Grande-Bretagne. Ce rapport, publié en 1918, par l'imprimerie de Sa Majesté a eu l'approbation unanime des professeurs de Langues Modernes des universités britanniques.

Avant de poursuivre avec M. Wreidt l'étude du rapport ci-dessus mentionné il convient de savoir pourquoi il a été établi et à la suite de quelle cause la commission chargée de le rédiger a été nommée. Les Anglo-Saxons ont, comme nous et plus justement que nous, constaté que les interprètes ont été, dans l'extrême majorité — de façon presque illimitée dit M. Ward — fournis par les Français, dont beaucoup d'instituteurs malgré la formule consacrée par l'usage à savoir : que l'enseignement des langues vivantes, en France, ne donne pas de résultats. Ils se sont promis de ne se plus laisser tellement distancer par leurs alliés français.

Et c'est pourquoi le rapport existe et pourquoi il commence par déplorer les « attaques méprisantes » dont, à l'Université de Cambridge par exemple, on prétend accabler les épreuves sur les langues modernes et du moyen âge, dans lesquelles, cependant, la transformation du bas-latin en français obtenait plus de considération que la connaissance précise du français moderne.

M. Ward ajoute, « aux États-Unis l'aspiration vers une éducation surtout commerciale où les sciences et les mathématiques semblaient plus efficientes, paraît devoir expliquer surtout la défaveur encourue par les langues modernes. Avant que l'Allemagne ne démontrât, si violemment, les dangers de l'éducation scientifique et technologique, ils ne se montraient pas de façon si évidente. Ces dangers la Grande-Bretagne les avait évités, mais d'une façon que nous ne voudrions guère adopter aujourd'hui, c'est-à-dire par la concentration de tous les efforts, et de toute estime sur les classiques. Sans aucun doute le public et les administrations doivent être convaincus de l'importance des langues modernes, si l'on veut déterminer de réels progrès dans leur étude. Voici d'ailleurs la valeur de cette étude telle qu'elle est résumée dans les différents chapitres du rapport :

Valeur commerciale. — « Dans une grande partie de notre commerce étranger, une connaissance des langues, des contrées, des populations étrangères sera immédiatement et abondamment rémunératrice. » (R., p. 10.)

Les études modernes et la culture générale. — « Aucun pays ne peut se permettre de compter uniquement sur ses ressources particulières de culture. Le monde civilisé entier est une manufacture coopérative de connaissances. Dans aucun des domaines de l'esprit, le spécialiste ne peut négliger le travail du chercheur étranger. Et,

c'est pourquoi il convient d'enseigner et d'apprendre à fond une seule langue moderne tout d'abord, l'acquisition d'une seconde, sans beaucoup d'aide extérieur, devient alors relativement facile. » (La commission insiste particulièrement sur cette doctrine). (R., p. 11.)

Valeur sociale. — « Un régime démocratique exige un peuple instruit. Or les masses et les classes dirigeantes étaient également ignorantes au point de vue du danger public. » (R., p. 11.) « L'ignorance de l'état d'esprit et des aspirations du peuple allemand n'a peut-être pas été la cause de la guerre, mais elle a certainement, continue le rapport, empêché les préparatifs nécessaires et gêné nos efforts une fois la guerre commencée et maintenant elle ne cesse pas d'obscurcir nos conseils dans la paix. Une ignorance semblable de la France, une plus grande ignorance de l'Italie, une ignorance insondable de la Russie ont fait obstacle à la poursuite efficace de la guerre et feront obstacle à toute action amicalement coopérante après cette guerre. La destruction des partis pris, et des ignorances voilà le but le plus élevé des études modernes. Et alors elles ne sont plus seulement une simple source de profits, un moyen d'augmenter les connaissances, un instrument de culture : elles sont une nécessité nationale. »

Et M. Ward se demande si une telle ignorance ne règne pas aux États-Unis : même envers la France, le pays étranger le plus aimé du monde par les Américains. Le rapport ne s'adresse-t-il qu'aux britanniques lorsqu'il dit : « Des centaines de mille britanniques ont voyagé en France, avant la guerre, et seulement un pourcentage infime connaissait quelque peu le peuple français parce que les autres ignoraient la langue. Et parmi ceux qui connaissaient la langue, très peu savaient assez de l'histoire et de la littérature du pays visité pour faire très bon usage de leur voyage et de leur séjour à l'étranger. »

« La conduite des affaires publiques en Égypte a été constamment troublée par l'ignorance britannique des langues étrangères, et particulièrement du français. » (R., p. 12.)

Importance relative des diverses langues. — « Le français est de beaucoup la langue la plus importante dans l'histoire de la civilisation moderne. » — « Pour les pays Anglo-Saxons le français est, à tout point de vue, et, au-dessus de tous, la plus importante des langues vivantes, car il est l'idiome complémentaire de l'Anglo-Saxon. »

Le rapport expose ensuite l'injuste nécessité pour les professeurs de langues étrangères de faire les frais de séjours répétés en pays étrangers alors que rien dans leur salaire ne pourvoit à ces dépenses spéciales. Il insiste sur la fatigue, la tension, et l'usure exigées pour bien faire une classe de langues vivantes, dont les administra-

tions responsables font si peu de cas, — sur l'étendue, au moins double de la moyenne pourrait-on dire — de culture générale requise du professeur de langues modernes, et, par suite, sur le respect auquel il a droit.

En vérité, les britanniques, à l'esprit de réalisation si rapide, ont déjà, de façon si incontestable, remarquablement progressé dans leurs connaissances en langues modernes. S'ils persistent à tenir, pendant quelque temps, la même allure, ils auront au moins rattrapé les plus avancés.

Et comme conclusion, M. Wreidt compte que les États-Unis sauront profiter d'observations aussi documentées et de faits aussi probants.

A. Gricourt.

Belgique, Luxembourg, Suisse romande.

L'Éducation nationale, 1er juillet 1920. — *En Hainaut : De nouvelles écoles provinciales pour fermières.* — On annonce l'institution prochaine de nouvelles écoles de fermières sur le modèle de celle de Flobeck, qui fut créée, la première de toutes, en 1912. Voici le programme de l'enseignement théorique que l'on y dispense :

Français appliqué aux besoins de la fermière. — Arithmétique, *id.*, *id.* — Hygiène humaine et animale, y compris les notions d'anatomie, de physiologie, et les principes généraux d'alimentation humaine et animale. — Étude de la maison du fermier : conditions exigées pour un confort convenable, hygiène de l'habitation, améliorations à introduire, mobilier, garniture, ornementation; conditions à réaliser dans le logement des servantes et des domestiques. — Étude des vêtements et du linge. — Éducation de la fermière. — Éducation de ses enfants. — Alimentation humaine. — Exploitation des vaches laitières et de la laiterie. — Élevage des veaux. — Engraissement des porcs. — Élevage des lapins. — Exploitation de la volaille à la ferme. — Jardinage et ornementation arbustive et florale de l'habitation et de la ferme. — Entretien de la maison et du mobilier : entretien journalier, nettoyage du samedi, grand nettoyage. — Cuisine de ferme : ustensiles, aliments (choix, achat, conservation, préparation des conserves); pratique de la cuisine, menus appropriés, service de la table, convenances à table. — Couture ménagère : raccommodages, transformations, etc. — Nettoyage des vêtements et du linge, lessivage. — Repassage. — Comptabilité de la ferme (partie qui incombe à la fermière).

L'éducation pratique se donne dans des fermes du voisinage; chaque école est pourvue en outre d'un jardin potager, d'une cuisine

spécialement aménagée, d'une buanderie, d'une salle pour le repassage et la couture.

Le personnel enseignant se compose de deux maîtresses, dont l'une assume la direction.

Les études se répartissent sur deux périodes d'hiver, de novembre à avril, et une période d'été intercalaire; les deux classes d'élèves fréquentent chacune l'école de neuf à quatre heures deux jours par semaine pendant l'hiver, et de deux à six heures un jour pendant l'été. Ce sont généralement des jeunes filles assez développées qui se recrutent dans les localités environnantes, ont passé l'âge scolaire et sont occupées chez elles, à la ferme, avec leurs mères.

Herr Professor. — L'auteur de cet article évoque avec humour le temps — pas bien éloigné encore — où « les cuistres à lunettes d'Outre-Rhin donnaient le ton » à l'enseignement des humanités en Belgique. C'était alors le règne de la philologie. Les professeurs étaient allés conquérir leur diplôme de docteur dans quelque université allemande et ils n'en étaient pas peu fiers. « Parce qu'ils avaient brillé dans la soutenance d'une thèse sur l'emploi du *ni* et du *ne* dans Vauvenargues, ils se croyaient appelés à disserter sur *Phèdre* ou sur *Cinna*. Et cependant ils eussent été incapables de percevoir une différence entre la résonance d'un vers de Corneille et celle d'un vers de Racine. »

A l'appui de ce sévère jugement une savoureuse anecdote :

Je n'oublierai jamais la leçon de l'un d'eux.

Il ajustait ses lunettes et, d'une voix lointaine, indifférente, qui semblait sortir de derrière les portes matelassées de son cabinet de travail, il disait :

« Nous étudierons aujourd'hui « Athalie ». Ouvrez votre cahier et écrivez : « Oui, je viens dans son temple... ». Racine a commencé quatre de ses tragédies par « Oui », « Iphigénie en Aulide », « Andromaque »...

Ce « Oui » peut signifier :

1° Une réponse à un geste d'étonnement du Grand-Prêtre, voyant un soldat de la reine se présenter dans le temple;

2° L'affirmation vigoureuse d'une foi décidée à passer aux actes;

3° Une sorte de défi d'appel à la rébellion;

4° ... ».

Je m'arrête. Le digne professeur comptait jusqu'à sept.

Depuis lors, j'ai entendu le grand diseur des Français, Georges Berr, dans un monologue célèbre, chercher tous les sens inclus dans le rôle du médecin du « Roi s'amuse » :

« Elle est morte! »

Mais je n'ai pas autant ri qu'en écoutant un docteur en philologie expliquer : « Oui, je viens dans son temple... ».

Luxemburger Lehrer-Zeintung, 15 juin. *Éléments français dans le patois luxembourgeois.* — Intéressant essai linguistique qui nous fait entrevoir à quel point le patois luxembourgeois est imprégné d'éléments français. On y constate à première vue la présence d'un grand nombre de mots, les uns populaires, les autres savants, directement empruntés à notre langue et employés pour ainsi dire tels quels. Une étude plus attentive y fait découvrir un second contingent, très riche, de termes qui ont subi, avec le temps, des altérations plus ou moins profondes soit de sens, soit de forme. — L'auteur, M. Tresch, professeur à l'École industrielle et commerciale de Luxembourg, se demande pourquoi l'on ne songe pas à se servir pour l'enseignement du français de cet important bagage, de cet « acquis plus ou moins conscient que possèdent les petits Luxembourgeois vers l'âge de neuf ou dix ans ». Il y a là, pense-t-il, un capital précieux qu'on serait bien avisé « de faire fructifier », opération bien plus intéressante, d'ailleurs, que de faire épeler des bêtises à des bouches enfantines, avides d'exprimer leur vie intérieure.

L'Éducateur, 10 juillet. *Manuels scolaires « Suisses ».* — Traduction d'un article du *Berner Schulblatt* dénonçant une fois de plus « la plaie des manuels anti-suisses », — entendez pangermanistes — qui continue, paraît-il, de sévir dans les écoles bernoises, en dépit de toutes les expériences de la guerre. Entre autres exemples, on a introduit cette année dans une école supérieure de jeunes filles du canton un manuel de littérature « qui se livre à la propagande pangermaniste la plus insensée sous le masque du savoir. C'est une œuvre méthodique d'exaltation du règne des Hohenzollern, du militarisme prussien, de l'hégémonie impérialiste allemande.... Une chanson à l'honneur des femmes allemandes y est intitulée : *Deutschland ueber alles!* Henri de Kleist y parade au milieu des néo-romantiques avec le chant de haine *La Germanie à ses enfants* :

« Quittez, l'Empereur à votre tête, vos chaumières et vos maisons. Telle une mer sans bornes, épandez vos flots écumants sur ces Français; couvrez tous les pâturages, couvrez tous les lieux de la terre de leurs os blanchis, et jetez aux poissons ceux que dédaigneront les corbeaux et les renards. Bâtissez au Rhin une digue de leurs cadavres... Assommez-les! *Le tribunal de l'histoire ne vous en demandera pas compte* ».

Que si l'on passe aux extraits d'œuvres littéraires plus récentes, on voit qu'elles ne sont, elles aussi, pour une bonne part, que « des excitations pangermanistes de mauvais goût. Les références et les sources de même.... Le dernier chapitre est consacré aux *Poésies de la guerre mondiale 1914-18.* On y trouve ce que les rimeurs de guerre pangermains ont pondu de plus mauvais. A côté de l'inspiration

poétique réelle qui anime de très rares pièces, la soif de sang et la niaiserie s'y disputent la place d'honneur. Un certain Will Vesper y déclare :

« On voit écrit en lettres de feu dans le ciel : *Tout peut être détruit sans regrets*; mais notre Allemagne, l'Allemagne de nos enfants et de nos pères, l'Allemagne doit subsister ». Mais la pièce la plus insensée du volume en est la « poésie » finale, l'horrible *Ballade des lacs masuriques*. On pourrait se demander, à sa lecture, s'il ne s'agit pas d'une satire: mais la présence d'une telle pièce dans un tel manuel dissipe tous les doutes sur la nature « sérieuse » de l'inspiration! »

Le rédacteur du *Schulblatt* s'écrie en terminant :

« Ce sont là les platitudes pangermanistes que l'on ose offrir à nos jeunes filles suisses! Sur la feuille de garde du livre, où une place est réservée au nom du possesseur avec la mention : « Ce livre appartient... », j'ajouterais volontiers : « ... au diable! »

H. Mossier.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Max Delagrave.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXXVII

Pédagogie.

Les idées d'Alfred Fouillée sur l'éducation, *L. Dugas* 1
L'arithmétique par la ligne droite, *E. Tavoillot*. 33
Le citoyen moderne, *C. Bouglé* 79
L'école rénovée, *J. Myard* 99
La question du neutre en français, *P.-H. Gay* 105
Enseignement agricole, *A. Chartier*. 123
L'éducation utilitaire, *R. Cousinet* 157
Nouvelle méthode et propagande pour l'enseignement de l'agriculture dans les écoles rurales des États-Unis, *Vanderpyl-Augé* 174
La culture intellectuelle des instituteurs, *R. Thabault* . . . . . 185 et 270
De l'usage des graphiques dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, *L. Leterrier* 210
La formation professionnelle dans les écoles primaires supérieures, *Lévesque*. 235
Sur l'épreuve d'arithmétique au Brevet élémentaire, *A. Braudeau* . . 283
Instructions relatives à l'organisation des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures et des écoles normales 313

Questions et Discussions.

La réforme des programmes de l'enseignement primaire élémentaire (réponse à l'article de M. A. Fontaine), *H. Issaurat* 61
La réforme des programmes dans l'enseignement primaire élémentaire (réponse à M. Issaurat), *A. Fontaine* 128
Les écoles primaires supérieures et le recrutement des écoles normales, *H. Vidal-Naquet*. 130
Bibliothèques et foyers universitaires, *F. Delmas* 218
L'arithmétique par la ligne droite, *Sudreau*. 297

Variétés.

L'école ambulante dans la montagne, *Cabois*. 55
Les variantes dans les formules de physique (2e article), *J. Gal* . . . 95

Un maître, *Aimé Dupuy* 114
Un examen des recrues en 1920, *J. Roux* 199
L'hygiène scolaire au congrès de Strasbourg, *F. Cattier*. 288

Notes d'Inspection.

Géographie. — On récite trop, on raisonne trop peu. 64
Géométrie. — Comment les élèves peuvent savoir avant d'avoir appris. 64
Zoologie. — Observation collective et méthodique d'un animal. . . . 64
Botanique. — Observation collective des fleurs 65
Morale. — Enseigner la morale, mais non son histoire 134
Arithmétique. — La crainte de l'examen n'est pas toujours la sagesse. 134
Composition française. — Difficultés que présentent les sujets empruntés aux auteurs du XVIIe siècle. 135
Lecture expliquée. — Insister sur la valeur artistique des morceaux . 135
Lecture expliquée. — L'abus de l'exégèse peut enlever aux enfants le goût de la poésie 136
Physique. — Aller lentement, ne pas dépasser trop vite l'expérience faite 136
Physique. — Aller méthodiquement; faire observer les faits les uns après les autres; aller des faits à la loi et de la loi aux exceptions. Préciser les observations par des mesures 137
Chimie. — Les réactions banales sont aussi scientifiques que les réactions rares. 138
Méthode générale. — Connais-toi toi-même 404
Méthode générale. — De l'usage des manuels. 405
Orthographe. — Comment la diction peut être un exercice vivant . . 406
Composition française. — Une bonne méthode de préparation et une bonne méthode de correction. 406
Langue française. — Défions-nous de l'étymologie. 407
Géographie. — Un cours de géographie touristique dans la section hôtelière d'une E. P. S. 407
Physique. — Une leçon dans la chaufferie de l'école. 408

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Cours de perfectionnement. 66
Fréquentation scolaire 68
Les cours préparatoires dans les écoles à classe unique. 140
La fête annuelle des 14 et 21 mars 1920 à l'école primaire supérieure de Decazeville 142
Stages d'études pratiques des élèves-maîtresses de 3e année des trois écoles normales d'Algérie 142
Inauguration des ateliers de l'école primaire supérieure d'Albi. . . . 221
L'hygiène par l'exemple 224
C. A. au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (aspirantes, 2e partie, Lettres) 302

Nécrologie.

Lucien Poincaré, *Philippe Gidel* 70
Guillaume, *F. Pécaut* 409

A travers les Périodiques étrangers.

Belgique, Luxembourg, Suisse romande (*H. Mossier*) . . . . 146 et 424
Etats-Unis d'Amérique (*A. Gricourt*) 420

Bibliographie.

Jules Sageret : Philosophie de la guerre et de la paix 78
Simonis : La Prussification du Grand-duché du Luxembourg. 152
Simon Askenazy : Dantzig et la Pologne 152
Paul Vitry : Les richesses d'art de la France : Architecture 153
Ch. Julliot : L'éducation de la mémoire 153
Ch. de la Roncière : Un grand Ministre de la Marine : Colbert . . . 153
J. Rodes : La fin des Mandchous 154
L. Cahen et *A. Mathiez :* Les lois françaises de 1815 à nos jours . . 155
Wagner : A travers la forêt brésilienne 156
Alfred Moulin : L'Afrique à travers les âges 156
R. Lespieau : La molécule chimique 230
Louis Madelin : Verdun 231
Georges Cahen : L'autre guerre 231
Brandon : Petite histoire des Etats-Unis 231
Louis Léger : Histoire de l'Autriche-Hongrie. 232
Maurice Bouchor : Fables 232
Dr *M. Lambert :* Que mangeons-nous? 232
Mme *Moll-Wess :* La pratique ménagère. 233
G. Glotz : Le travail dans la Grèce ancienne. 233
B. Jacob : Lettres d'un philosophe 233
Paul Cuminal : Exposé des fondements de la Morale. 415

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

REVUE
Pédagogique

NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1920

Instruction pour l'organisation des écoles normales.

Notes d'Inspections.

Nécrologie Auguste Guillaume : F. PÉCAUT.

Bibliographie.

A travers les périodiques étrangers : A. GRICOURT : États-Unis d'Amérique. — H. MOSSIER : Belgique, Luxembourg, Suisse romande.